COLECCIÓN LABOR

HISTORIA
DE LA
PEDAGOGÍA

Prof. AUGUST MESSER

SEGUNDA EDICIÓN

EDITORIAL LABOR, S. A.

From the Library of

Luis Alberto Sanchez

3513

THE PENNSYLVANIA STATE UNIVERSITY LIBRARIES

no que en cualquier momento puede ofrecer una lección breve, agradable y provechosa: el conjunto de dichos volúmenes constituye una completísima

Biblioteca de iniciación cultural

cuyos manuales, igualmente útiles para el estudiante y el especialista, son de un valor inestimable para la generalidad del público, que podrá adquirir en ellos ideas precisas de todas las ciencias y artes.

COLECCIÓN LABOR

BIBLIOTECA DE INICIACIÓN CULTURAL

La Naturaleza de todos los países. La Cultura de todos los pueblos. La Ciencia de todas las épocas

PLAN GENERAL

Sección I **Ciencias filosóficas**	Sección VII **Geografía**
Sección II **Educación**	Sección VIII **Ciencias jurídicas**
Sección III **Ciencias literarias**	Sección IX **Política**
Sección IV **Artes plásticas**	Sección X **Economía**
Sección V **Música**	Sección XI **Ciencias exactas, físicas y químicas**
Sección VI **Ciencias históricas**	Sección XII **Ciencias naturales**

SECCIÓN II :: EDUCACIÓN

VOLÚMENES PUBLICADOS

Pedagogía experimental, por el Prof. W. A. LAY, de la Escuela Superior de Karlsruhe, traducción de JAIME RUIZ MANENT. Con 6 grabados.

Fundamentos filosóficos de la Pedagogía, por el Prof. A. MESSER, de la Universidad de Giessen, traducción de J. ROVIRA Y ERMENGOL.

Psicología del niño, por el Prof. R. GAUPP, de la Universidad de Tübingen, traducción del Dr. ANTONIO VALLEJO. Con 17 grabados y 6 láminas. (2.ª edición).

El desenvolvimiento del niño, por el Prof. DOMINGO BARNÉS, Catedrático de la Escuela Superior del Magisterio.

Orientación profesional, por el Prof. W. J. RUTTMANN, de Nürenberg, traducción del Dr. ANTONIO VALLEJO. Con 7 grabados. (2.ª edición).

Psicología del trabajo profesional (volumen doble), por los Profesores ERISMANN y MOERS, traducción de JOSÉ MALLART Y CUTÓ, del Instituto de Reeducación de Inválidos del Trabajo, de Madrid. Con 67 grabados. (2.ª edición).

Historia de la Pedagogía (volumen doble), por el Prof. A. MESSER, de la Universidad de Giessen, traducción de MANUEL SÁNCHEZ SARTO. Con 16 láminas.

La educación activa, por JOSÉ MALLART Y CUTÓ, Director Pedagógico del Instituto de Reeducación, de Madrid. Con 42 grabados, 12 láminas en negro y 2 en color. (2.ª edición).

La Escuela, por el Prof. J. J. FINDLAY, de la Universidad de Manchester, traducción del Prof. R. LANDA VAZ, del Instituto de Segovia. Con 12 láminas.

Prácticas escolares, por el Prof. R. SEYFERT, traducción de D. ÁLVARO GONZÁLEZ RIVAS, Profesor de Primera enseñanza de Madrid. Con 24 láminas. (2.ª edición).

El alma del educador y el problema de la formación del maestro, por el Prof. G. KERSCHENSTEINER, Prof. de la Universidad de Munich, traducción de L. SÁNCHEZ SARTO. Con una lámina.

Higiene escolar, por el Prof. L. BURGERSTEIN, de la Universidad de Viena, traducción del Prof. E. GARCÍA DEL REAL, Catedrático de la Universidad Central de Madrid. Con 40 grabados y 12 láminas.

Federico Froebel, por el Prof. J. PRÜFER, traducción de L. SÁNCHEZ SARTO. Con 20 láminas.

La enseñanza científico-natural, por el Profesor G. KERSCHENSTEINER, de la Universidad de Munich, traducción de L. SÁNCHEZ SARTO.

La educación de la adolescencia, por el Prof. DOMINGO BARNÉS, Catedrático de la Escuela Superior del Magisterio.

VOLÚMENES EN PRENSA

Pestalozzi: Su vida y sus ideas, por el Prof. Dr. PAUL NATORP †. Con 12 láminas.

VOLÚMENES EN PREPARACIÓN

Las reformas escolares en los principales países de Europa.
Las grandes figuras de la Pedagogía. — Historia de la Pedagogía española.
La Música en la escuela. — Instituciones post-escolares.
Coeducación. — Pedagogía general.

HISTORIA
DE LA
PEDAGOGÍA

COLECCIÓN LABOR

SECCIÓN II

EDUCACIÓN

N.º 106 - 107

BIBLIOTECA DE INICIACIÓN CULTURAL

AUGUST MESSER

HISTORIA
DE LA
PEDAGOGÍA

Traducción de
MANUEL SÁNCHEZ SARTO

EDITORIAL LABOR, S. A. : BARCELONA - BUENOS AIRES

Digitized by Google

Con 16 láminas

ES PROPIEDAD

Primera edición : 1927
Segunda edición : 1930

Talleres Tipográficos de EDITORIAL LABOR, S. A. : Provenza, 88, BARCELONA

Digitized by Google

PRÓLOGO

La idea de Fichte, de que la Educación es el objetivo más importante de una Nación y de un Estado, y de que la renovación de un pueblo ha de comenzar por la Educación, adquiere cada vez más fuerza, realidad y amplitud. De esto se infiere que la Educación no debe ser simplemente considerada como campo de actividad del especialista de la Pedagogía, sino que con razón se tiende a lograr una «sólida formación pedagógica» de la Nación entera. Todos deben estar persuadidos de que, consciente o inconscientemente, colaboran en la educación de sus semejantes, con sus palabras y con sus acciones, con su ejemplo y con su régimen de vida. Por tal razón, precisa aprovechar este nexo que une los destinos de los hombres, y ser conscientes de la responsabilidad de su progreso. Esta misión será tanto más fácil de cumplir cuanto mejor orientados estemos acerca de la Educación en el pasado y en el presente.

Si remontamos nuestras consideraciones pedagógicas hasta la época de los griegos, para exponer la Educación occidental, y la moderna, no es por recargar innecesariamente nuestro trabajo, sino porque, en realidad, el proceso histórico de la Educación en la Era presente no puede comprenderse bien sin el conocimiento del estado de cosas en tiempo de los griegos y de los romanos. El desarrollo de este estudio evidenciará la verdad de la anterior afirmación.

August Messer

Digitized by Google

Digitized by Google

ÍNDICE

I. Antigüedad y Edad Media

PRIMERA PARTE

La Educación en la Antigüedad

Págs.

I. Grecia 13

A. La Educación en Esparta 13
B. La Educación en Atenas 19
1. La época griega hasta Pericles (hacia 440).... 22
2. Desde la época de Pericles hasta la muerte de Alejandro (440-323) 35
3. La época helenística (después del año 323).... 40
C. Teóricos griegos, en materia de Educación 47

II. La Educación en Roma 59

A. Roma hasta el comienzo de las guerras púnicas (hacia 250) 59
B. Desde las guerras púnicas hasta fines de la República (hacia 250-30 a. de J. C.) 61
C. La época imperial (31 a. de J. C. a 476 después de J. C.) 66
D. Escritores pedagógicos de los romanos 68

SEGUNDA PARTE

La Educación en la Edad Media

I. Relación del Cristianismo con la cultura clásica y con el Germanismo 73

Digitized by Google

Págs.

II. Las escuelas monásticas 85

III. Escuelas catedralicias y parroquiales..... 125

IV. La Educación seglar en la Edad Media 133

A. La Educación caballeresca..... 133

B. Las escuelas municipales..... 136

V. Escritores pedagógicos en la Edad Media. 143

VI. Las Universidades. 146

II. Desde el comienzo de la Edad Moderna hasta principios del siglo XVIII

I. Renacimiento y Humanismo : Su influencia sobre la enseñanza 175

A. Carácter general del Humanismo..... 175

B. El Humanismo en Italia 184

C. El Humanismo en los demás países 195

II. La influencia de la Reforma sobre la enseñanza..... 214

A. Humanismo y Reforma..... 214

B. La organización escolar bajo la influencia de la Compañía de Jesús 216

III. Nuevas tendencias intelectuales y movimientos de reforma pedagógicos en los siglos XVI y XVII... 231

A. Las Ciencias naturales y la Filosofía moderna ... 231

B. Ortodoxia y neoescolasticismo. 236

C. La obra pedagógica de Amós Comenio..... 239

D. Montaigne y Locke como pedagogos de la educación nobiliaria..... 258

E. Progreso de la nobleza desde la segunda mitad del siglo XVII. El ideal cultural del «galant homme». Las Academias caballerescas..... 266

F. El Pietismo y su influencia sobre la enseñanza. August Hermann Francke 278

Digitized by Google

Págs.

III. Desde el siglo XVIII hasta la actualidad

I. La «época de las luces» (Aufklärung) y su influencia sobre el sistema de enseñanza 291

A. La concepción del mundo en la «época de las luces» y su relación con el objeto de la enseñanza. 291
B. El «Emilio», de Rousseau. 300
C. Basedow y el filantropinismo..... 309
D. Influencia de la «época de las luces» en la enseñanza 317

II. El neohumanismo y la filosofía y la literatura alemanas en su significación para la enseñanza 324

A. Desarrollo del neohumanismo 324
B. La concepción del Universo a fines del siglo XVIII 328

III. Los grandes educadores del período clásico alemán .. 335

A. Kant 335
B. Fichte 339
C. Goethe 344
D. Pestalozzi 344
E. Schleiermacher..... 363
F. Herbart..... 366

IV. Actividad pedagógica durante el siglo XIX y comienzos del XX 387

A. Escuela activa, educación cívica, tutela de la juventud, movimiento novel 387
B. Los acontecimientos más importantes acaecidos en la organización de la enseñanza desde la Guerra mundial hasta el presente 401

Cuadro cronológico 409

Bibliografía..... 413

Índice alfabético 427

Ilustraciones 435

Digitized by Google

Digitized by Google

LIBRO I

Antigüedad y Edad Media

Digitized by Google

Digitized by Google

PRIMERA PARTE

La Educación en la Antigüedad

I. Grecia

A. La Educación en Esparta

Dos tipos de educación nos presentan los griegos: el *espartano*, característico de la raza doria, y el *ateniense*, en el que encuentran su modelo educativo los demás pueblos griegos.

Caracteriza a la educación espartana el hecho de que su fundamento y su objetivo es exclusivamente el *Estado;* además, la educación persigue casi en absoluto la formación militar. La razón de ello era la condición peculiar de este Estado, hijo de la conquista. Su población se diversificaba en tres clases: 1. La clase imperante de los dorios, los espartanos propiamente dichos; sólo ellos eran ciudadanos libres y asumían el poder político. 2. Los ilotas, indígenas sometidos, que eran esclavos públicos, pero no privados. Tenían la obligación de cultivar las tierras de los espartanos y de entregar una determinada porción del rendimiento en cereales, vino, etc. 3. Los periecos, pertenecientes tam-

Digitized by Google

bién a la población autóctona: eran personalmente libres y podían dedicarse a la agricultura, comercio e industria, pero carecían de derechos políticos y venían obligados a la tributación.

Así, los espartanos, la clase más débil de todas, ejercían un dominio absoluto cuyo mantenimiento sólo creían posible por medio de las armas. Vivían en campamentos bélicos de carácter permanente, en constante estado de «movilización»; toda la actividad económica quedaba reservada a los ilotas. Para mantener alerta el espíritu colectivo formaban grupos por tiendas, de 15 hombres cada uno *(syssitia)*. En ellos se hacían las comidas, y no en la familia. La clase dominante vivía, de este modo, en una especie de comunismo económico.

Concedíase gran importancia a la educación. Como objetivos inmediatos señalábanse los siguientes: 1. La educación física para el servicio militar. 2. La educación intelectual, y sobre todo la moral, que había de traducirse en respeto a las leyes y a la ancianidad, abnegada obediencia al Estado y a los superiores, sobriedad, decisión y espíritu guerrero.

Como se suponía que un Estado griego de esta naturaleza solamente necesitaba niños sanos, la suerte de los demás era decidida por el Consejo de ancianos.

Hasta los siete años, la educación estaba confiada a la madre. A partir de esta edad, comenzaba la educación pública, cuyos gastos eran sufragados en común por todos los ciudadanos libres. De este modo existía para la clase dominante una «escuela unitaria» en su

Digitized by Google

forma más pura. Los varones eran educados en edificios comunales (semejantes a las Academias de cadetes). Observábase una organización militar, y figuraban como instructores, jóvenes de 20 a 30 años dirigidos por un *paidonomos*, que regulaba de un modo rígido e inapelable el conjunto del sistema.

1. La *educación física* se orientaba primordialmente a lograr la máxima resistencia corporal; una yacija de heno y paja, sin cubierta alguna, debía estimarse suficiente. Los golpes no solamente se empleaban como castigo, sino como medio de endurecerse.

El procedimiento instructivo más importante eran los ejercicios gimnásticos, que debían servir como preparación para la guerra. Los ejercicios gimnásticos en los niños eran la carrera, el salto, la lucha y el lanzamiento del disco; los adolescentes practicaban, más bien, ejercicios con armas.

Junto a los ejercicios gimnásticos figuraban los orquésticos, que culminaban en la danza guerrera. También se citan ejercicios corales con motivo de las ceremonias del culto.

2. La *educación intelectual* consistía principalmente en la enseñanza de la música. Niños y jóvenes aprendían a tocar la cítara y a cantar aisladamente y en coro. Los cantos empleados al efecto, compuestos en la viril tonalidad «dórica», tendían a cultivar el valor, la obediencia, el noble orgullo y el amor patrio en el corazón de los jóvenes. De especial aprecio gozaron los himnos marciales de Tirteo.

Digitized by Google

La lectura y la escritura no eran parte esencial de la educación pública espartana, pero parece ser que, posteriormente, fueron objeto de una especie de enseñanza privada; sabemos, igualmente, que las obras de Homero y Píndaro debían ser leídas y aprendidas de memoria.

No obstante, aun después de las guerras del Peloponeso (431-404) era poco estimada la actividad científica, e, igualmente, la poesía y la oratoria carecían de importancia en Esparta. En cambio, se tendía a formar la razón práctica, y el arte de expresar concisa y plásticamente las ideas. En los comedores, los muchachos escuchaban las conversaciones de los hombres sobre temas políticos, hecho que contribuía a robustecer su educación cívica. Una férrea disciplina pesaba sobre la juventud espartana desde los 7 hasta los 30 años. Cada muchacho debía considerar como maestro suyo a cualquier hombre y anciano, quien a su vez tenía el derecho de velar por la rectitud espiritual y la robustez corporal de los jóvenes. Desde los 20 hasta los 30 años moraban los muchachos en cuarteles especiales. Entre sus ejercicios desempeñaba un papel muy importante el juego de pelota. También practicaban una especie de servicio policíaco, llegando a suprimir sin contemplaciones a los ilotas que, por cualquier circunstancia, se hacían sospechosos. Sólo al cumplir los 30 años se consideraban suficientemente formados y podían constituir un hogar propio. Hasta los 45 años pertenecían al ejército activo, y hasta los 60 a la reserva.

Digitized by Google

También era pública la educación de las *muchachas.* Como misión más importante de la mujer se consideraba la de dar a luz niños sanos, vigorosos y útiles a la República; por esta razón, el Estado prescribía igualmente a las doncellas ciertos ejercicios gimnásticos. En campos especiales se ejercitaban las muchachas (divididas como los niños en diversas clases, según su edad) en el salto, la carrera, la lucha y el lanzamiento del disco, y, además, en el canto, el baile y la danza. Como los niños, sólo llevaban una túnica de lana. La costumbre espartana permitía las relaciones más libres entre ambos sexos. En algunas festividades religiosas aparecían las muchachas desnudas, lo mismo que los jóvenes, y ejecutaban cantos festivos y danzas en rueda. Plutarco observa sobre este particular: «La desnudez de las doncellas no significó nada lesivo para la disciplina, sino que, convertida en una inocente costumbre, despertó la emulación en el cuidado de la salud y belleza del cuerpo, y dió al sexo femenino la halagadora convicción de que tenía el mismo derecho a participar de la gloria y del valor que el sexo masculino».

Las espartanas no sabían hilar y tejer con tanta perfección como las atenienses, pero administraban bien sus casas y sentíanse a la vez miembros del Estado conversando con los hombres acerca de cuestiones políticas. Sus opiniones, censuras y elogios eran atendidos. Esta influencia sobre la vida pública parecía tan desusada al resto de los griegos, que en algunas ocasiones llegó a hablarse de la existencia de un régimen femenino (ginecocracia).

2. MESSER: Historia de la Pedagogía. 105-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

Así, la educación espartana se orientaba de un modo unilateral hacia la formación cívica y militar, tiranizando al individuo, a quien la colectividad exigía sumisión incondicional y espíritu de sacrificio con respecto al Estado.

Los periecos no disfrutaban de esta educación: sólo existían para ser dominados y expoliados. En cuanto a los ilotas, no sólo se les prohibía toda clase de ejercicios gimnásticos y militares, sino hasta entonar determinados cantos predilectos de los espartanos.

Causa en nosotros verdadera extrañeza la importancia que el amor entre muchachos *(pederastia)* poseía como factor de educación. Esta costumbre, que nuestra sensibilidad repudia como antinatural, fué un producto de la vida de campaña de las tribus nómadas, en especial de los dorios. También en Creta era, por decirlo así, una institución pública, puesto que los niños, al celebrar su ingreso en la virilidad y al mismo tiempo en el ejército, eran confiados a un veterano que les iniciaba en las obligaciones de su nuevo estado. No encontrar amante *(erastes)* era considerado por los muchachos como una vergüenza. La gloriosa « falange sagrada » de Tebas, tan afamada por su valor, estaba integrada por parejas de enamorados; esta hueste sucumbió valerosamente en Queronea (año 338), luchando contra los macedonios. Las sentencias morales y políticas de Theognis (hacia 540-500 a. de J. C.) son dirigidas por un personaje a sus favoritos. Estas composiciones, lo mismo que otras poesías de los grandes líricos griegos, entre ellos Píndaro, revelan el alto grado

Digitized by Google

de espiritualidad y refinamiento (« sublimación », en el sentido de Freud) de que era capaz la relación homosexual.

Advertiremos, sin embargo, que el pueblo jonio no conoció originariamente la *pederastia*. Pero durante el siglo v abriéronse paso en Atenas, y de un modo especial entre las clases selectas, las ideas y costumbres de la nobleza dórica. No obstante, la sensibilidad del pueblo jonio mostró repugnancia hacia estas prácticas. Eurípides (480-406) el trágico ateniense, censuró abiertamente la *pederastia*. Su aversión contra esta práctica se revela en sus consejos acerca de la *sophrosyne* (dominio de sí mismo), en sus estrictas normas de ciudadanía y en la constante vigilancia de los muchachos.

B. La Educación en Atenas

Junto al sistema educativo de los espartanos nos limitaremos a considerar el de los atenienses, porque son éstas las dos únicas colectividades cuyos caracteres peculiares nos son suficientemente conocidos; por otra parte, en ellas se reflejan las manifestaciones más importantes, genuinas y típicas del helenismo.

Atica, el país de los atenienses, solamente tenía una extensión de 2200 km.^{2}, y en su período de apogeo no más de 500 000 habitantes (de los cuales sólo una cuarta parte eran libres). Su situación geográfica protegía al país, de un lado, contra las poderosas influencias exóticas, y de otro, le daba ocasión para entablar

Digitized by Google

numerosas relaciones culturales; esta comarca disfrutaba las excelencias de un clima benigno, pero la escasa feracidad de su suelo impulsó a los habitantes hacia la industria, el comercio y la navegación.

Atenas representa la espiritualidad, como Esparta la fuerza. Los atenienses son, intelectualmente, la manifestación más compleja del helenismo, reuniendo sus cualidades más excelentes y sus características más rastreras: piedad, nobleza de espíritu, sentido estético, agudeza intelectual, vivacidad y amor a la cultura; pero, al mismo tiempo, carácter excitable, caprichoso, desconfiado y arbitrario. Con extraordinaria perspicacia caracterizó el historiador ateniense Tucídides (464-410) las excelencias de la formación ateniense sobre la espartana, en la conocida «Oración fúnebre de Pericles»: «No educamos a nuestros niños mediante procedimientos de violencia, sino dejando que libremente se desarrollen hasta hacerse hombres. Amamos y cultivamos lo bello, sin vana ostentación. Amamos la verdad, tendemos hacia el conocimiento, sin dejarnos ganar por la molicie ni la holganza. Somos atrevidos y hasta temerarios, pero nuestra exaltación no nos impide darnos cuenta del alcance de nuestra empresa. En otros, por el contrario, el entusiasmo se funda en la falta de educación. Sabemos juzgar exactamente lo agradable y lo penoso, y, sin embargo, no nos sustraemos al peligro».

El espíritu de la libertad oreaba toda la vida de este pueblo, y el derecho de cada individuo era mejor reconocido que en Esparta.

Digitized by Google

También en Atenas se tendía a formar buenos ciudadanos, pero esta educación quedaba confiada a la familia. El Estado sólo atendía a los institutos de educación física (« palestras » para los niños, « gimnasios » para los adolescentes), y además obligaba a los ciudadanos para que sus hijos fueran educados en la gimnasia y en la música.

El matrimonio era objeto de una estricta regulación por parte de la ley y de la costumbre. Lo mismo las doncellas que las mujeres vivían muy retiradas, y ni siquiera tomaban parte en las reuniones que el marido celebraba en su casa. Con excepción de las festividades religiosas, las mujeres honestas raras veces aparecían en público. Su existencia transcurría de un modo casi absoluto en el gineceo, donde, acompañadas de las esclavas, se dedicaban a las labores domésticas y a la confección de vestiduras. Jurídicamente, la mujer, como el niño, estaba sometida a la tutela del varón; si no tenía hijos, el marido podía reintegrarla al domicilio paterno, con tal de que devolviera la dote.

Durante los siete primeros años, el cuidado físico *(trophé)* constituía la parte más importante de la educación. Sabemos que existían nodrizas (por regla general, esclavas, que posteriormente eran manumitidas), ayas para los niños mayores, canciones de cuna, fábulas y narraciones fantasmagóricas con las cuales se asustaba a los niños, y, finalmente, juguetes y juegos, algunos de ellos todavía usados en la actualidad. Numerosos sepulcros vienen a demostrar que la veneración a las nodrizas duraba con frecuencia hasta su muerte.

Digitized by Google

A los siete años se iniciaba la segunda etapa de la educación, la llamada *paideía*, que en un principio significaba instrucción infantil, y más tarde se hizo también extensiva a los adultos: la *paideía* era privilegio de los libres.

El cuidado de los niños en la casa y fuera de ella estaba encomendado al *pedagogós* (conductor de niños). Por lo común, se elegían para tal misión esclavos, especialmente aquellos que, por débiles o ancianos, eran inútiles para otros servicios, siendo por esta causa despreciados a veces por los muchachos libres.

1. La época griega hasta Pericles (hacia 440)

La educación comprendía dos sectores: uno intelectual, el de la Música, y otro físico, el de la Gimnástica. Inicialmente, predominaba esta última disciplina, pero desde las guerras con los persas (comienzos del siglo v) la enseñanza de la Música se simultaneó con la de la Gimnástica o se anticipó a ella, adquiriendo también gran importancia. La educación difería de carácter según la edad, distinguiéndose la infancia hasta los 16 años, y la juventud o *ephebia* hasta los 20.

a. *Infancia.* La enseñanza «musical» o «música» (1) se diversificaba a su vez en gramatical y músical en sentido estricto.

---

(1) Comprendía todas las disciplinas puestas bajo la advocación de las Musas: entiéndase, en lo sucesivo, que al decir «enseñanza música» nos referimos a ese amplio complejo de enseñanza. — *N. del T.*

Digitized by Google

Grammatiké significa etimológicamente conocimiento de las letras *(grammata)*. El *grammatistés* enseñaba a leer y escribir, e instruía en los elementos del cálculo. Este proceso era absolutamente mecánico : el maestro recitaba y los alumnos de la clase iban repitiendo las palabras de aquél. Cuando, posteriormente, la Gramática fué adquiriendo el sentido actual de teoría del lenguaje, se distinguió la enseñanza elemental, *grammatistiké*, de la superior, *grammatiké ;* esta última comprendía lectura, explicación y crítica de los escritores. Como libro de lectura corriente servían las obras de Homero, y junto a ellas se leían las de Hesíodo, los Gnómicos, como Theognis y Solón, y las fábulas de Esopo : algunos fragmentos eran aprendidos de memoria.

Las letras se escribían con el estilo sobre tablillas revestidas de cera, posteriormente con cálamo y tinta sobre papiro. El maestro escribía en la tablilla del discípulo, y éste transcribía debajo ; los alumnos más adelantados escribían al dictado. Siendo muy escasos los libros escolares, el maestro recorría con frecuencia el dictado de textos (entre los romanos la palabra *dictata* significaba casi exactamente libros de escuela). Por esta causa se concedió gran importancia a la taquigrafía.

Las operaciones numéricas fueron poco empleadas en un principio, y sólo para fines prácticos. El cómputo con los dedos, usado en la vida común, era aprendido y practicado. Los distintos dedos y sus diversas flexiones y combinaciones expresaban determinados nú-

Digitized by Google

meros. También se emplearon desde época muy antigua tableros numéricos, con bolas o cuentas, cuya invención se atribuye a los pitagóricos. Poco antes de las guerras con los persas se empezó a designar los números con las 24 letras del alfabeto jónico. La falta de guarismos de sencillo manejo hizo que el cálculo numérico no avanzara más allá de la suma y la resta; a pesar de ello se practicaba el cálculo de intereses. También sabemos que en esta época se conocía rudimentariamente la Geometría.

La enseñanza de la Música comenzaba, por regla general, después de la de la Gramática. En los comienzos, se encargó de ella el mismo profesor, pero posteriormente fué encomendada a un «citarista». Cultivábase el canto y se tocaba la lira y la cítara (la «lyra» tenía cuatro cuerdas, y posteriormente siete; la «kithara», provista de una caja de resonancia, tenía ocho o más cuerdas). No se cultivaba la música instrumental, sino que el valor otorgado a la enseñanza de la Música radicaba en la asociación de la melodía con el texto del canto como elemento de perfeccionamiento moral. La aptitud para el canto, y la facilidad de improvisar algunos versos sobre una melodía conocida, acompañándose con ella, se estimaban como un requisito indispensable de toda instrucción perfecta. La lira era realmente el instrumento nacional, del cual se había servido el mismo Apolo, según la leyenda. De los instrumentos de viento (*aulos*, traducido habitualmente por flauta), procedentes de Asia, decíase que sumían el ánimo en una insana excitación. Eran usados en las

Digitized by Google

fiestas « orgiásticas », es decir, en las festividades en honor de Dionysos, dios de la vegetación, y otras divinidades afines, en las cuales era ritual el estado de embriaguez. Además se utilizaban como acompañamiento para la danza ; finalmente, conocemos la existencia de mujeres flautistas que figuraban en los banquetes ; pero su finalidad no era exclusivamente musical.

En términos generales puede decirse que, entre los griegos, el arte musical era considerado como parte esencial de la instrucción, y no sólo como un medio de agradable solaz para las horas de descanso ; más bien se la orientaba para que colaborase en la educación ético-religiosa de los griegos. Una música sin palabras, un simple juego con sonidos fué una etapa que se alcanzó más tarde, cuando — como de las elegías se infiere — solamente se buscaba un cosquilleo en los oídos y se causaba una excitación sentimental imprecisa y confusa.

La asociación de la música con la gimnasia ió lugar a la danza u *orquéstica*. Consistía ésta en movimientos rítmicos de todo el cuerpo, especialmente del busto y de los brazos, correspondiendo así al concepto de la danza moderna. La orquéstica debía suscitar la gracia y la finura de ademanes y movimientos. Las danzas eran principalmente ejecutadas para dar mayor brillantez a las fiestas religiosas.

La Gimnástica era equiparada en importancia a la Música. Ante todo se practicaba el denominado *pentathlon* (cinco luchas) : salto, carrera, lanzamiento de disco y de jabalina, y pugilato. También se practicaba con entusiasmo la natación.

Digitized by Google

b. *Adolescencia.* Cuando, pasados los 16 años, y entre los pobres mucho antes, terminaba la asistencia a la escuela y la sumisión al « pedagogo », los jóvenes, a los 18 años, eran acogidos entre los « efebos », mediante inscripción en el libro o registro comunal de su *demos* (circunscripción). De este modo eran declarados mayores de edad y cívicamente emancipados. Armados de punta en blanco, los « efebos » prestaban juramento militar y cívico en un templo de Atenea, al pie de la Acrópolis; a continuación solían ser presentados al pueblo en el teatro, durante las fiestas de Dionysos, antes de la representación de las tragedias.

Su formación física se completaba en los Gimnasios, el más antiguo de los cuales estaba consagrado al héroe Akademos, y se le llamó « Academia » por esta razón. Estaba situado al Norte de la ciudad; posteriormente, en la época de Pericles, se construyó en el Este de la ciudad el *Lykeion* (de donde deriva la denominación actual de liceo) en el santuario de Apolo Lykeios.

Al « pentalhlon » se añadió el *pankration;* posteriormente, la lucha con armas pesadas *(hoplomaquia)*, el manejo del arco y la equitación. Sabemos también que los efebos realizaban marchas gimnásticas, servicio de guardia en las fronteras del Atica y paradas ante los *estrategas* (caudillos supremos del ejército). Formamaban, así, un ejército permanente al que pertenecían por espacio de dos años. En la ciudad practicaban una especie de servicio policíaco, especialmente en las grandes asambleas. También aprendían a gobernar las

Digitized by Google

embarcaciones, ponerlas a flote y trasladarlas a tierra. Finalmente, tomaban parte muy activa en las fiestas (recuérdense las hermosas figuras de efebos a caballo que están reproducidas en la cabalgata del friso del Partenón). También contribuían al mayor ornato de la fiesta los campeonatos entre los efebos. Cítanse con frecuencia concursos de remo, e igualmente carreras con antorchas en las cuales era preciso trasladarse desde el altar de Prometeo, en la Academia, hasta la ciudad, manteniendo encendida la antorcha.

Carecemos de datos suficientes acerca de la sucesión de enseñanzas músicas durante la efebia; sin embargo, puede admitirse que se continuó cultivando el canto, la música de cuerda y la orquéstica, pero en cambio no puede hablarse de la existencia de una instrucción literaria refinada antes de la época de Pericles y de los sofistas. Por otra parte, los adultos seguían visitando los gimnasios y tomaban parte en los campeonatos. El «areópago» tribunal de justicia y consejo de Estado constituído con antiguos «arcontes» (es decir, funcionarios superiores) ejercía una especie de suprema inspección sobre la juventud. La educación era también rígida en Atenas. Todavía en los gimnasios habían de temer los efebos al bastón del *gymnasiarka* (director del gimnasio).

La instrucción femenina era en Atenas sumamente mezquina. La madre instruía a las muchachas en las labores femeninas: hilar, coser, tejer, hacer calceta, etcétera. Con la madre o el aya aprendían las muchachas verosímilmente a leer, escribir, cantar y tocar la

Digitized by Google

lira. Espontáneamente iban penetrando en los idearios morales y religiosos de las anteriores generaciones. Como las muchachas estaban habitualmente encadenadas al hogar, el semblante de las atenienses era pálido, y su figura de delicada apariencia, a diferencia de las espartanas. Por lo demás, solían contraer matrimonio hacia los 15 años, de manera que el marido asumía la educación ulterior de la mujer.

Solamente encontramos una formación intelectual más elevada entre las hetairas, es decir, las damas del *demimonde*, que muchas veces desde las ciudades griegas se trasladaban a las costas del Asia Menor. Entre ellas descolló Aspasia, la amiga de Pericles.

Nietzsche (« Humano, demasiado humano » I, número 259) ha caracterizado de un modo admirable la cultura griega, como específicamente « masculina », con las siguientes palabras :

« Una cultura de hombres. La cultura griega de la época clásica es una cultura de hombres. Por lo que respecta a las mujeres, Pericles se expresó de un modo terminante en la oración fúnebre : Lo más conveniente es que entre hombres se hable de ellas lo menos posible. La relación erótica entre hombres y muchachos era postulado necesario y único de toda la educación masculina, en un grado inasequible a nuestra inteligencia (como, durante mucho tiempo, toda la educación superior de las mujeres ha sido provocada entre nosotros por el amor y el matrimonio) ; todo el idealismo de la fuerza de la naturaleza griega se proyectaba sobre esta relación, y, al parecer, nunca los jóvenes

Digitized by Google

fueron tratados con tanta atención, amabilidad y deseo de perfección *(virtus)* como en los siglos VI y V, es decir, de acuerdo con la bella sentencia de Hölderlin : « Pues amando da el mortal sus frutos mejores ». Cuanto más altamente fué estimada esta relación, tanto más profundamente decayó el trato con la mujer : sólo dos puntos tenían interés en este aspecto : la procreación de hijos y la voluptuosidad ; el comercio espiritual no existía, ni el amor propiamente dicho. Si observamos, además, que las mujeres estaban excluídas de los campeonatos y espectáculos de toda especie, quedaban solamente los cultos religiosos como único entretenimiento elevado para ellas. Representábanse Electra y Antígona, y se las soportaba en el arte, ya que no en la vida real, del mismo modo que nosotros no toleramos todo lo patético en la vida, pero lo vemos con agrado en el arte. Las mujeres no tenían otra misión que procurar cuerpos hermosos y robustos en los que pudiera perpetuarse con la menor pérdida posible el carácter del padre, y contrarrestar la excitación nerviosa progresiva de una cultura tan refinada. Esto mantuvo tanto tiempo joven la cultura griega ; porque en las madres griegas el genio helénico tornaba de nuevo a la Naturaleza. »

Junto a este predominio absoluto de lo « masculino » en la educación griega señalaremos un rasgo general que distingue a la educación de griegos y romanos esencialmente de la nuestra : la falta de enseñanza de la religión.

La razón de este hecho radicaba en la esencia de la religión antigua. Comparada con la cristiana, poseía

Digitized by Google

la religión griega un carácter marcadamente terrenal y naturalista. No era una religión redentora que, partiendo de una vida mezquina, estimada como un valle de lágrimas, orientara las almas hacia otra vida más perfecta, ni estaba tampoco saturada de desconfianza y aversión hacia la Naturaleza y los estímulos naturales, hacia el placer de los sentidos y la alegría mundanal de la existencia. La meta de griegos y romanos en el apogeo de su cultura nacional no era realizar una naturaleza superior, sino despegar la propia naturaleza humana en un equilibrado desarrollo del espíritu y del cuerpo, para alcanzar una armónica belleza. Cuanto existía fuera de la Tierra carecía de atractivos para los hombres antiguos, quienes pensaban que en el cambio no podían más que perder (1). « Así se aprecia con toda claridad en aque pasaje de la *Odisea* de Homero en que Ulises desciende al Averno y conversa, entre otras, con el alma de Aquiles, quien le dice que preferiría ser jornalero en la tierra bañada de sol, que monarca de todos los muertos en el sombrío reino de Hades ». Solamente en las postrimerías de la Antigüedad se hace más robusta esa sensación pesimista del padecimiento cósmico, suscitándose el anhelo de redención, con lo que el equilibrio se desplaza desde esta vida hacia un ansiado más allá. Ya en Platón se atisba esta nueva concepción de la vida, que guarda cierta relación con la cristiana.

---

(1) Esta cita y las siguientes están tomadas del vol. III de la obra de GRASBERGER, citadas en nuestra Bibliografía.

Digitized by Google

Algo muy distinto sucedía en los tiempos antiguos. En ellos, según las creencias religiosas de griegos y romanos, el sentido de la religión estaba esencialmente orientado hacia la vida presente. Los dioses se estimaban solamente como espejo de las leyes, costumbres y maneras que debían ser observadas para la prosperidad del Estado y el bienestar del individuo. Aun en aquellas divinidades en que la fantasía personificó las fuerzas de la Naturaleza, benéficas o destructoras, sólo con el tiempo fueron adquiriendo un contenido moral. « Así podemos seguir — como dice F. A. Lange en su famosa *Historia del materialismo* — simultáneamente en el período clásico de la antigua Grecia, las huellas de la concepción naturalista y de la significación ética de los dioses, junto a las cuales figuraba la degeneración en toscas supersticiones populares, que trascendían a la práctica religiosa cotidiana mucho más de lo que nos permiten suponer las maravillosas creaciones de las artes poéticas y plásticas de los helenos. Así puede la religión, al mismo tiempo, servir al progreso moral y santificar lo abominable, mientras que, correspondiendo al carácter del pueblo, despliega en formas características la variada estructura de un mundo de ideas. »

La esencia y poderío de los dioses se patentizaba a los hombres antiguos, de un modo concreto, en la poesía. De aquí se induce el valor insustituible que se asignaba a las obras poéticas para el logro de las virtudes religiosas y morales ; porque la cultura antigua precristiana no creó una estructura religiosa con deter-

Digitized by Google

minados artículos de fe (dogmas), ni una Iglesia que desarrollara, transmitiera y sirviera de defensa a dichas creencias.

Junto a la influencia modeladora propia de la poesía (y del arte, en general) el sentido religioso de la juventud era nutrido por la disciplina doméstica, la piadosa veneración a los antepasados y la tradición familiar, así como por la participación en las festividades religiosas de carácter público. Aunque no existía una Iglesia constituída ni una enseñanza específica de la Religión, a la manera actual, no faltaba un fundamento religioso para la educación moral de la juventud.

El Estado atendía celosamente a este fundamento; porque el Estado — y no una iglesia diferente de él — velaba por un auténtico culto a los dioses imaginándose que la prosperidad del pueblo dependía absolutamente del favor de aquéllos. Con razón ha podido decir Max Dunker: « Religión y Estado no diferían entre los griegos ; el Estado no era más que la práctica de la Religión misma. Las figuras de dioses y héroes, tal como eran celebradas por la poesía en los himnos y cantos corales, debían influir sobre los niños ; mediante el ritmo de estos corales habían de suscitarse las ideas de orden y ponderación, virilidad y valor. Lo que en ellos se enseñaba era objeto de inmediata aplicación ; los corales que aprendían muchachos y jóvenes eran entonados por ellos en las fiestas de los dioses, y el culto mismo era su mejor escuela ».

Precisa, además, tener en cuenta que tanto el factor intelectual (determinadas concepciones religiosas) como

Digitized by Google

el sentimental (sentimientos de carácter íntimo) en la antigua religiosidad — y aun en el culto oficial — cedían habitualmente en importancia a la escrupulosa observancia de ciertas formas rituales y ceremonias religiosas, tenidas como prestación exigida por los mismos dioses. La muchedumbre halla ante todo satisfacción en estas manifestaciones externas que — como Platón advertía — rebajaban el culto a una especie de «comercio de trueque» entre dioses y hombres. La minuciosa observancia de un cierto ceremonial fué más rígida todavía entre los romanos que entre los griegos, porque el extremado sentido jurídico, sobrio y preciso de aquéllos, mantuvo las fórmulas y costumbres, incomprensibles a veces, y quien durante una ceremonia religiosa rompía por descuido la tradición, se apresuraba a repetir la fiesta en su totalidad.

También debe advertirse que la piedad antigua no era positiva o activa; nunca iba asociada a un «amor actuante», como, por ejemplo, la acción de dar limosna. Más bien diríamos que era una piedad esencialmente negativa, sobre la cual flotaba una especie de temor y angustia ante los dioses, quienes velaban celosamente porque los mortales les rindieran el debido tributo y porque no olvidaran su condición inferior, cayendo en el orgullo. También en la concepción judaicocristiana el orgullo es causa de la caída del los ángeles y de los hombres. — «Vosotros seréis iguales a Dios...».

Como la religiosidad antigua prohibía muchas cosas, pero en sus preceptos solamente tenía en cuenta

3. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

el culto auténtico, y no la vida colectiva del hombre, puede afirmarse que entre los antiguos no existió una ética religiosa positiva, sino solamente una ética esencialmente política y humana.

La crítica de los sofistas se aplicó muchas veces a la Religión, e incluso se elevaron algunas voces afirmando que había sido inventada por estadistas avisados para sojuzgar mejor a las multitudes, valiéndose del señuelo del temor a los dioses. En otros casos se consideraba a las divinidades como reyes y héroes prehistóricos, tejidos por la leyenda (así Euhemeros, hacia 300).

Desintegrado el factor religioso por el racionalismo de los sofistas y sus sucesores, la ética fué emancipándose cada vez más, se desprendió de la Religión y convirtióse en centro de la Filosofía, ofreciendo, en la época imperial romana — especialmente en la interpretación dada por los estoicos — a las personas instruídas, íntimo sosiego y orientaciones para su actividad, al mismo tiempo que un sustitutivo para las creencias religiosas, que no quedaban muy bien paradas con el ejercicio de la crítica.

Sólo encontramos una especie de enseñanza de la Religión entre los griegos en los « misterios », es decir, no ya en la religión oficial del Estado, sino en los cultos secretos de carácter más bien privado, que efectivamente estaban bajo la tutela del Estado, pero en los cuales no era posible participar sino después de una peculiar iniciación. También en este caso es innegable la existencia de una tradición doctrinal, que entre

Digitized by Google

otras cosas transmitió la creencia en la inmortalidad del alma.

2. Desde la época de Pericles hasta la muerte de Alejandro (440-323)

Con el florecimiento que entonces se produjo en el Arte y en la Ciencia destacóse cada vez más, en primer término, la educación música, aunque tampoco se menospreció la gimnástica. El número y magnificencia de las palestras aumentó con la cifra de la población. Frecuentes son las lamentaciones contra el relajamiento de las costumbres. Mientras que en la época pasada estaba rigurosamente prohibida en las palestras la entrada a los adultos, mezclábanse éstos a la sazón con los niños, los cuales solían practicar sus ejercicios completamente desnudos.

La enseñanza gramatical adquirió una mayor profundidad y extensión. En aquella época, los sofistas Hippias (hacia 440) y Protágoras (480-410) establecieron la Gramática como ciencia: ambos investigaron los sonidos fonéticos, distinguieron los géneros de las palabras, los tiempos y los modos del verbo, y sus investigaciones fueron de inmediata utilidad para la enseñanza. Juntamente con la lectura de los poetas comenzaron a interesar las cuestiones de la métrica y del ritmo; se efectuaron también con frecuencia disquisiciones estéticas y éticas. A la vez, en los comentarios de los poetas comenzaron a emplearse conocimientos de otros sectores científicos, ante todo geográficos, con ayuda de mapas, y además astronómicos,

Digitized by Google

geológicos y de Historia natural. También fué practicado el dibujo.

La disciplina se suavizó bastante. El orador ateniense Demóstenes (384-323) afirma que el bastón es un medio disciplinario indigno de los hombres libres.

En la educación de los efebos adquirió máxima importancia el elemento músico. La Filosofía y las Ciencias alcanzaron entonces en Atenas elevado florecimiento: Anaxágoras, de Clazomene, en Asia Menor, amigo de Pericles (que desde 459 hasta 429 fué el primer estadista de Atenas), trasplantó la Filosofía hacia la capital helénica. La Historia estuvo representada por Herodoto y Tucídides, la Medicina por Hipócrates de Cos, que fué nombrado hijo adoptivo de Atenas, la Astronomía por Meton y (en el siglo IV) por Eudoxio, quien manifestó su creencia de que la Tierra no era una superificie, sino un cuerpo de forma esferoidal. Especialmente la Retórica se desarrolló hasta constituir una ciencia y un arte conscientemente cultivado, que era igualmente útil en el foro y en el ágora.

Las personas que preparaban a los adolescentes para la vida pública, principalmente mediante prácticas de elocuencia, se denominaron *sofistas*. Sus enseñanzas privadas se daban a cambio de una elevada retribución. Tendieron, ante todo, a lograr una gran pericia formal en la dicción y en el discurso, sirviéndose de la Gramática y de la Retórica para el primer objeto, y de la Dialéctica para el segundo (Lógica, Teoría del discurso). Los sofistas pueden ser señalados casi como los creadores de estas ciencias. Para adquirir

Digitized by Google

destreza en la expresión se leían y aprendían de memoria escritos de poetas y prosistas, y se practicaban por parte de los alumnos trabajos estilísticos, y otros manifiestamente poéticos. Como fundador de la Retórica fué especialmente celebrado Gorgias, que en el año 427 se trasladó a Atenas. En las grandes festividades, los sofistas pronunciaban discursos preparados con esmero, que servían a la vez de modelos para los alumnos. Tales fueron los de Gorgias en los juegos olímpicos y píticos.

La agilidad del intelecto se fomentaba mediante coloquios, en griego *dialogos* (de la palabra *dialegesthai*, conversar). De ahí tomó el arte de discutir el nombre de Dialéctica, arte que fué fundado por la escuela filosófica de los Eleatas (especialmente por Zenón de Elea, en la Magna Grecia, Baja Italia, hacia el 460); los sofistas fueron desarrollándose. Su punto culminante está representado por el gran filósofo griego Aristóteles (384-322) con su obra *Organun* (1), es decir, la colección de sus escritos lógicos. Así se operó entonces el desarrollo de la Gramática, Retórica y Dialéctica, como disciplinas educativas «formales» (puesto que la educación había de mostrarse en ellas en oposición al contenido real de los diversos sectores). Junto a lo formal, fué teniéndose en cuenta lo real. Así, los sofistas instruyeron ante todo en el conocimiento de las leyes e instituciones del Estado. Como fundador de la Ciencia

(1) El sentido originario de la palabra es «utensilio»; la Dialéctica se denomina así porque sirve de utensilio al conocimiento.

Digitized by Google

del Estado (Política teórica) se señala a Hippias de Elida. Consérvase un escrito de Jenofonte acerca de las rentas del Estado; sobre la disposición de carreteras y ciudades escribió Hippodamas de Mileto.

También fueron objeto de estudios teóricos la agricultura y la jardinería. La Historia fué igualmente empleada para la educación de los efectos. El orador Demóstenes copió, según parece, ocho veces la Historia de Tucídides. En cambio, las Ciencias naturales tuvieron escaso desarrollo.

La sistematización de la enseñanza filosófica superior constituye el mérito del más grande de los filósofos griegos: *Platón* (429-348). Fundó la Academia, como primera escuela filosófica, en terreno propio, situado en las proximidades del gimnasio de igual nombre. Hombre de acomodada posición económica, no necesitaba cobrar honorario alguno, diferenciándose en esto de los sofistas. Con la dirección de la escuela, cada uno de los sucesores se hizo cargo de la finca en que estaba asentada. Los filósofos preparaban también, como los maestros de retórica, para el ejercicio público y social. Así, en este período, se consideró a la Filosofía como la suprema disciplina educativa de los helenos libres. Conviene advertir, además, que la intervención en la vida política y en las representaciones teatrales de carácter público constituyeron para los adolescentes una importantísima fuente de instrucción.

Toda esta instrucción superior se desarrolló por iniciativa particular; programas docentes oficiales,

Digitized by Google

exámenes y visitas de inspección no existían en Grecia. Por otra parte, a pesar de la democracia política, la aristocracia social daba el tono en cuestiones de enseñanza. En la Atenas de Pericles, no obstante la celosa tutela de que era objeto la igualdad política, existía una reducida clase superior, constituída por familias acomodadas, que gozaba de una consideración social preferente. A esta clase pertenecieron, entre otros, Sófocles y Platón. Condición previa de la pertenencia a este grupo era la posesión de un capital que hiciera innecesario el trabajo para procurarse el sustento. La admisión del proletario Sócrates (469-399), maestro de Platón, en el seno de esta clase dominante, fué un caso excepcional. Si hubiera enseñado a cambio de una retribución, su presencia en este grupo de selectos no hubiera sido tolerada. A lo sumo, se hubiera equiparado a los sofistas, a quienes se remuneraba largamente por sus lecciones, pero aunque eran objeto de un trato respetuoso, íntimamente se les despreciaba por admitir dinero. El gran escultor Fidias, por ejemplo, era a los ojos de Pericles y de Platón un simple « artesano ».

El pueblo había logrado suprimir los privilegios políticos de esta clase, pero hubo de reconocer sus excelencias sociales. Los alfareros, por ejemplo, admiraban en sus pinturas a los hermosos muchachos de los aristócratas, de los cuales estaban separados, sin embargo, por un sentimiento de odio. Cuando Alcibíades envió a Olimpia algunos carros de carreras, y triunfó con uno de ellos, el pueblo mismo se sintió muy honrado.

Digitized by Google

La equitación se mantuvo como un deporte privativo de la aristocracia, porque en Atica sólo las personas más acomodadas podían permitirse el lujo de sostener una cuadra. « Aunque los jóvenes aristócratas, al volver a sus casas después de las libaciones, cayeran en toda clase de excesos, considerábanse éstos como natural expansión de la juventud, hasta el punto de que no causaban enojo tales desafueros, por ejemplo, los de Alcibíades; así se demuestra que en Atenas existía libertad para vivir conforme al propio arbitrio. » (v. Wilamowitz).

3. La época helenística (después del año 323)

En la época de Alejandro Magno (356-323) se opera una profunda transformación cultural y política. La cultura griega abandona su aislamiento nacional y se extiende a los pueblos civilizados de Asia Menor y África del Norte.

El apogeo de la vida intelectual griega corresponde al período anterior a Alejandro. Con esto no queremos decir, sin embargo, que el período que ahora vamos a examinar, y que se denomina « alejandrino », del nombre de la ciudad fundada en Egipto por Alejandro, haya de considerarse como una época de trabajo tenue, mezquino y pedantesco. Antes bien, de la Filosofía, que hasta entonces había constituído la integración de la ciencia, fueron desprendiéndose diversas especialidades (algunas otras tuvieron, naturalmente, un origen autónomo). Con la tradición de la cultura griega hacia el Este, y la fusión de los elementos griegos y

Digitized by Google

orientales, había iniciado Alejandro una política cultural que sus continuadores prosiguieron. El griego se convirtió en idioma universal, y la ciencia, el arte, el sistema monetario de los helenos fueron generalmente estimados.

En esta difusión de la cultura griega, Atenas siguió siendo por espacio de varios siglos un importante centro de la vida intelectual. Junto a ella fueron surgiendo, suscitados ante todo por el favor de los imperantes, nuevos emporios de la ciencia y del arte. También apareció, apartada de la vida práctica, una clase docta cuya actividad profesional era la investigación.

Fueron, en este período, centros de la vida intelectual Pérgamo (en el Asia Menor) bajo la dinastía de los Atalidas, la isla de Rodas, Tarso (en la costa meridional de Asia Menor); posteriormente, Roma, Antioquía en Siria, y Bizancio (más tarde Constantinopla). Sin embargo, la ciudad que produjo mayores rendimientos para el desarrollo de la cultura y de la ciencia helenística fué Alejandría, de Egipto, en la época de los Ptolomeos, donde fueron fundados el Museo (1), especie de academia de eruditos, y dos grandes bibliotecas.

Florecieron, especialmente en Alejandría, la Filología y las Ciencias naturales.

En el terreno poético-literario perdió interés la fuerza creadora del genio griego. Las obras de los

(1) Del griego *museion*, lugar de las Musas, diosas de la vida intelectual más excelsa.

Digitized by Google

siglos IV y V aparecieron entonces como « clásicas », es decir, como modelos a los cuales se tendía y de donde se derivaban reglas para la propia producción. Como preliminar de ésta realizábanse trabajos filológicos, imitando textos de los clásicos, en especial los poemas de Homero. A esto se añadió el comentario de pasajes difíciles y la solución de cuestiones gramaticales, históricas y literarias. Entre los bibliotecarios alejandrinos encontramos los siguientes filólogos eminentes : Zenodoto de Éfeso (280) y Aristarco de Samotracia (160), cuyo famoso adversario Crates de Mallos fué jefe de la escuela de los gramáticos de Pérgamo. Un discípulo de Aristarco, Dionisio Thrax, es considerado como el primer autor de un sistema completo de Teoría científica del lenguaje *(techné grammatiké)*. Los gramáticos alejandrinos sirvieron de modelo a los romanos, cuya influencia fué muy intensa en la Edad Media y hasta en la Moderna.

El ulterior desarrollo de las Ciencias naturales tiene principalmente su punto de partida en Aristóteles. Como Aristóteles la Zoología, así fundó su discípulo Teofrasto la Botánica y la Mineralogía científicas.

Los dos médicos alejandrinos Herófilos y Erasístrato pusieron las bases de la Anatomía y de la Cirugía científicas, con ayuda de disecciones en el cadáver y en el cuerpo vivo de los delincuentes.

Hacia 290 vivió en Alejandría el eminente matemático Euclides, cuyos elementos de Geometría han sido normativos hasta la actualidad en la enseñanza de esta disciplina. También Arquímedes de Siracusa

Digitized by Google

(siglo III) residió durante algún tiempo en Alejandría. Cerró la serie de los matemáticos famosos Herón (hacia el año 100), quien con su libro sobre la «Dioptra» (instrumento para las mediciones de terrenos) fué el fundador de la Geodesia. Muchos de estos matemáticos eran también físicos aventajados: Euclides escribió un tratado sobre las leyes de la reflexión en Óptica, Arquímedes redactó estudios sobre Mecánica y fué el inventor de los espejos ustorios, del tornillo sin fin, etc. Entre los astrónomos, Aristarco de Samos (280) fué el primero en afirmar que la Tierra se movía, y que el Sol y las estrellas fijas carecían de movimiento. Hacia 230 fundó Eratóstenes la Geografía.

Estos progresos de las ciencias y la transformación de las condiciones culturales influyeron muchas veces sobre la educación y la enseñanza, que de este modo adquirieron un cuño intelectual desde que la educación gimnástica y estético-moral cedió el sitio a otra más racionalista. Muchas veces, la finalidad educativa se limitó a procurar « destreza en los deportes, soltura en el trato social y ciertos visos de erudición ». Cierto que se mantuvo en práctica la instrucción gimnástica de los niños por los *paidotribas* (profesores de gimnasia) y la musical por los citaristas, pero ya no figuraron como parte indispensable de la instrucción general, y fueron cultivadas con poco esmero. El paidotriba era considerado como subalterno con respecto al profesor encargado de la instrucción literaria.

La tendencia a adquirir conocimientos más amplios, suscitada durante la época alejandrina, se tradujo

Digitized by Google

en la enseñanza de la juventud por una mayor abundancia de las materias. Entonces se llegó a formar un determinado ciclo de disciplinas instructivas: *Enkyklios paideia* (de donde deriva nuestra palabra «enciclopedia»), es decir, una instrucción usual extendida de un modo secundario a todo un sistema instructivo. Poco a poco fueron agrupándose en este ciclo: Gramática, Retórica, Dialéctica, Aritmética, Teoría de la música, Geometría y Astronomía. Éstas son las *artes liberales*, es decir, las disciplinas adecuadas a la dignidad del hombre libre, durante la época imperial romana y en la Edad Media. Este sistema de las denominadas «siete artes liberales» que posteriormente se diferenció en *trivium* (las tres primeras) y el *quadrivium* poseyó durante varios siglos valor canónico para la enseñanza superior.

En la Gramática se diferenciaba una parte técnica o metódica, que trataba del idioma, y una parte exegética o histórica, que se ocupaba del comentario de las obras literarias. La Retórica, cuyas sedes más famosas fueron Atenas y Rodas, con su ciencia auxiliar la Dialéctica (o Lógica) constituyó el objeto principal de la enseñanza superior.

Las Ciencias matemáticas del *quadrivium* eran estudiadas por contadas personas. Este grupo, lo mismo que el de las Ciencias naturales, estuvo relativamente poco desarrollado en la Antigüedad, si se le compara con nuestra época.

En todas las disciplinas se facilitaba la enseñanza mediante el establecimiento de una terminología pre-

Digitized by Google

cisa, la redacción de libros de texto y la adopción de métodos docentes.

Dada la diversidad de enseñanzas fué necesaria una división del trabajo : como entre los sabios, se constituyó también entre los maestros un grupo de especialistas.

La formación de los efebos perdió en Atenas su carácter específico. El hecho de que se facilitara la afluencia de jóvenes extranjeros, anhelantes de cultura, dió origen a una especie de Universidad con matiz cosmopolita. Los lugares donde se educaban los efebos siguieron siendo los gimnasios, pero languidecieron los antiguos y en su lugar fundáronse otros nuevos como el *Ptolemaion*, así llamado del nombre del Ptolomeo que reinaba en Egipto. La formación gimnástica de los efebos siguió siendo todavía objeto de atención, pero sin el cariño de antaño ; en la equitación, en el pentathlon y en la hoplomaquia hacían gala de su arte en los agonos (campeonatos) y en las festividades, que en esta época aumentaron en número y esplendor. También fué formándose una gran cantidad de atletas deportivos y profesionales que, con frecuencia, percibía elevadas sumas.

La instrucción musical-orquéstica de los efebos perdió, en cambio, mucho terreno. En esta época se constituyeron asociaciones de artistas llamados dionisíacos, que en todas los grandes festividades tomaban a su cargo los espectáculos teatrales y musicales.

Como broche de la educación (después de los estudios enciclopédicos) aparecía la Filosofía. Adquirió

Digitized by Google

esta disciplina una importancia más elevada, porque, al mismo tiempo, servía para la educación religioso-moral: en el sistema educativo de los griegos no existía una enseñanza peculiar de la Religión. Los filósofos griegos habían expuesto en los períodos anteriores casi todos los sistemas de explicación del mundo y de interpretación de la vida. En Atenas estaban representadas a la sazón las cuatro grandes escuelas de los académicos (Platón), peripatéticos (Aristóteles), estoicos (Zenón) y epicúreos (Epicuro), que tenían una organización sólida y una tradición definida. En otras localidades existían escuelas filosóficas parecidas. Conocemos también algún caso en que los filósofos actuaron como maestros.

En este período era costumbre que los estudiantes copiaran las explicaciones del profesor; una parte de los escritos de Aristóteles se ha conservado hasta nosotros en cuadernos escolares de esta índole. Sabemos, además, que existían refacciones en común en las escuelas de filósofos, y que durante ellas se discutían problemas o se conversaba amablemente. Así, en la escuela de los epicúreos se celebraban el aniversario del maestro y el día 20 de cada mes.

La competencia que se hacían tanto los profesores de Filosofía como los de Retórica, fué en muchos casos perjudicial al prestigio de la ciencia, ya que se recurría a todos los medios imaginables para aumentar el número de los oyentes.

Digitized by Google

C. Teóricos griegos, en materia de educación

Platón (429-348). Animado por su maestro, el genio educador de Sócrates, proyectó Platón en su obra maestra *Politeia* (« Estado ») un gran sistema de pedagogía política. De un modo inconfundible se aprecian en él las influencias del ideal educativo de los espartanos y de los pitagóricos (bajo-italianos) de los siglos VI y V, que constituyeron una agrupación con « un régimen de vida estrictamente ascético y misteriosamente ceremonial » ; respetaban estos últimos con veneración la autoridad del « maestro » Pitágoras (hacia 580-500), la tradición ; observaban ciertas reglas culinarias (vegetarianas ?), amaban el silencio y anhelaban la sabiduría. En materia educativa fueron especialmente cultivadas las Matemáticas y la Música, esta última como medio de educación moral.

Siguiendo el modelo dórico, el Estado de Platón es de estructura totalmente aristocrática, y está dividido en estamentos. Las tres clases políticas en el Estado de Platón corresponden a las tres partes del alma humana : la Razón *(logistikón)* que reside en la cabeza, el Valor *(thymoeides)* que se alberga en el pecho, y el Deseo *(epithymetikón)* que radica en el vientre. El Ánimo, que casi corresponde a nuestro concepto « voluntad », está al servicio de la Razón. La virtud de la Razón es la Sabiduría *(sophía*, es decir, el exacto conocimiento de lo efectivamente estimable) : la virtud del Ánimo es el Valor *(andreia) ;* la del Deseo, el dominio de sí mismo *(sophrosyne) ;* la recta ordenación

Digitized by Google

de las partes del alma entre sí es la Equidad *(dikaiosyne)*, que expresa, en sentido general, la relación exacta y armónica. El Estado es, según Platón, un individuo en grande. A la Razón corresponde la clase de los gobernantes *(archontes)*, al Ánimo la de los vigías o guerreros *(phylakes)*, a los deseos sensoriales la de los artesanos *(demiurgoi)*, es decir, todas aquellas personas que actúan en la vida económica. En cada uno de estos estamentos se vislumbran reflejos de las cuatro virtudes cardinales. La Equidad se realiza en la armónica relación de las tres clases.

Constituye el Estado, según Platón, la colectividad moral más excelsa que ha podido idear el individuo: por esto, su teoría educativa estriba en un Pedagogía social, no individual. El Estado tiene en su mano la regulación de la vida familiar, el régimen de la enseñanza, la elección de clase y de profesión, o, por lo menos, el control de todas las actividades culturales, incluso las del arte y la ciencia.

La clase de los artesanos (y, en general, la de las personas económicamente activas) sólo es un instrumento para el Estado; éste no se preocupa de la situación de los individuos pertenecientes a dicha clase, los « hombres de los sentidos ». Para las otras dos clases, los gobernantes y los guerreros, Platón demanda comunidad de mujeres, de hijos y de bienes. Mediante este comunismo genuino se acabará con el egoísmo familiar, superándolo en beneficio del Estado, porque, gracias a la comunidad de mujeres e hijos, las dos clases dominantes vienen a constituir una gran familia.

Digitized by Google

La educación era para él la más elevada e importante misión del Estado ; por tal razón había de ser también obligación cívica general. No se prevé en este sistema una educación especial de maestros y educadores, sino que éstos deben ser seleccionados de entre los mejores ciudadanos.

Este sistema estaba de acuerdo con las concepciones dóricas, e igualmente la circunstancia de considerar el amor espiritual entre muchachos como un importante factor educativo.

La preocupación por las generaciones venideras comenzaba ya antes del nacimiento, puesto que el Estado regulaba los matrimonios y su número. Como período más adecuado para procrear señalaba Platón para el sexo masculino el de los 30 a los 55 años, para el femenino el de los 20 a los 40. Para que los jóvenes y las doncellas pudieran conocerse mutuamente, debían concurrir desnudos a los juegos y danzas. La importancia de la herencia era ya perfectamente conocida de Platón. Por esta causa sólo podían realizar con fruto el matrimonio aquellas personas que eran sanas y se compenetraban mutuamente, manteniendo la apariencia de un encuentro casual. Antes del matrimonio estaba prohibido en absoluto el comercio sexual ; la cohabitación no había de realizarse en estado de embriaguez. Según Platón, la reproducción de la especie es la única finalidad del matrimonio. También proponía la exacción de un impuesto sobre los célibes.

En los primeros años de la existencia debe atenderse, en primer término, al cuidado del cuerpo, pero

4. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

también será cultivada con esmero la vida espiritual que despierta, porque las impresiones de la primera época dejan profunda huella. Es necesario evitar igualmente los excesivos halagos y la violencia llevada a la exageración. Conviene observar a los niños en sus juegos, porque en ellos se descubren las disposiciones nativas para la profesión futura. Las enseñanzas se darán, en lo posible, al aire libre, procurándose que los conocimientos y habilidades vayan asimilándose como por vía de juego.

La enseñanza música de los niños consiste, en primer término, en la narración de fábulas, pero solamente habrán de utilizarse aquellas en que la divinidad está representada como es, como un ser bueno e inmutable, no como fuente de maldad o como una esencia capaz de adoptar los más diversos aspectos ; tampoco debe hacerse mención de las luchas entre los dioses (tal, por ejemplo, como las cuenta Homero). Del mismo modo hay que evitar las descripciones terroríficas del Averno, para que los niños queden libres del temor a la muerte.

La enseñanza de los niños se llevará a cabo en instituciones públicas y con profesores remunerados por el Estado: será completamente obligatoria. Platón sigue la costumbre general ateniense en cuanto a la enseñanza musical y gimnástica ; sin embargo, es digna de mención la circunstancia de que, según Platón, las poesías destinadas a la enseñanza necesitaban ser objeto de una estricta censura, desde el punto de vista ético-religioso.

Digitized by Google

Los períodos de la educación son los siguientes: desde los tres años se preparará a los niños, mediante juegos selectos, para la labor de la educación propiamente dicha; desde los siete hasta los diez años predomina la educación gimnástica; desde los once a los dieciocho, la música; de los diecinueve a los veinte la gimnástico-militar. A los veinte años tiene lugar una primera selección, en la cual los hombres « racionales », de gran capacidad de entendimiento, son orientados hacia el servicio de las armas, los « sensoriales » hacia las profesiones económicas.

Acerca de los métodos de educación y enseñanza encontramos una serie de acertadas observaciones, por ejemplo, sobre la asociación de la enseñanza con la experiencia y la vida de relación, sobre el empleo de preguntas — procedimiento socrático (pues aprender es, según Platón, acordarse de lo que el alma ha contemplado en una vida anterior) — repetición, excitaciones a la iniciativa personal, métodos de individualización, etcétera.

De acuerdo con la costumbre espartana exige también prácticas gimnásticas para las muchachas.

El período de los 18 a los 20 años será dedicado por los jóvenes de un modo exclusivo a los ejercicios gimnásticos.

En la educación propiamente científica, que no debe comenzar hasta los 20 años, rige el principio de que la erudición excesiva puede ser más perjudicial que la ignorancia. Platón tiene en gran estima a las Ciencias matemáticas, especialmente por su utilidad

Digitized by Google

para la vida y por su eficacia modeladora. Ellas abstraen la inteligencia de otras preocupaciones sensoriales y sitúan al espíritu frente a las formas puras y a los números; por su conducta, el hombre se aparta de la realidad, se acerca al espíritu y, de este modo, se prepara para la Filosofía.

En la Astronomía descansa el cómputo cronológico y la idea más pura de los dioses; el Universo es considerado por Platón como el reflejo material de la divinidad, sólo accesible a la razón. Sobre la base de una nueva selección comienza a los 30 años la enseñanza de la Filosofía para aquellos que se han dedicado con provecho durante diez años a los estudios astronómico-matemáticos. En las otras ciencias no se tiene más que un atisbo de la verdad; sólo la Filosofía se orienta hacia lo absoluto (las ideas) y procura satisfacción al espíritu investigador, en el conocimiento de la esencia de todas las cosas.

También en el orden ético la Filosofía conduce desde el simple pensamiento *(dóxa)* hasta el conocimiento exacto *(epistéme)* en el cual descansa toda auténtica virtud.

Desde los 35 hasta los 50 años los doctos en Filosofía deben enriquecer sus experiencias. Sobre la base de una última selección, los hombres más eminentes asumen después de los 50 años los más altos cargos del Estado. Cuando las fuerzas físicas decaen, quedan los hombres dispensados de los servicios militares y políticos; entonces deben dedicarse por completo a la Filosofía, para encontrar la salvación después de su muerte.

Digitized by Google

Los filósofos que contemplan la verdadera esencia de las cosas — lo que para Platón significa, también, apreciarlas justamente en su efectivo valor — están llamados, según él, a asumir la suprema dirección del Estado, porque su finalidad es de carácter ético: la realización de la idea del bien e, inmediatamente, la idea de la equidad. De este modo llega Platón a la conocida sentencia: «Los filósofos deben ser reyes, o los reyes, filósofos». El sentido de esta norma (que también fué propuesta por Fichte) es el siguiente: la dirección suprema del Estado no será ejercida por quienes en virtud de un proceso histórico casual se hallan en posesión del poder, sino que corresponde a quienes disfrutan de la más elevada cultura y penetración humana.

Los funcionarios del Estado ideal de Platón son, por tal causa, militares con formación científica u hombres cultos que poseen educación militar. Cada función exige, naturalmente, conocimientos especiales, pero éstos son en realidad algo *banáusico* (manual); por tal causa, los conocimientos especiales deben ser avalorados mediante la formación filosófica. Ésta no es de una inmediata utilidad, y por ello se suscita la vana pregunta: ¿para qué sirve la Filosofía? Pero una de las excelencias de las cosas más grandes es la de ser «inútiles», porque ya no queda nada más alto para cuyo logro puedan aquéllas reportar provecho.

No sin razón se ha observado que el Estado platónico ha encontrado relativamente su máxima efectividad en la Iglesia católica. Ulrico von Wilamowitz-

Digitized by Google

Moellendorf dice así en su obra sobre Platón : « También en la Iglesia domina, en bien de todos, una clase de sabios elegidos, de entre los cuales los más doctos alcanzan el señorío más alto, hasta culminar en un portador de la triple corona, que se estima como infalible. También en la Iglesia la clase directora hace el sacrificio de renunciar al matrimonio y a los bienes terrenos. Aquí, como allí, tiene aplicación este principio : la eterna verdad está lograda : se necesita solamente mantener un estado de durable equilibrio ».

En la edad madura, Platón atenuó en su obra *Las leyes* el matiz utópico de su Estado ideal, y aproximó más sus pretensiones a la realidad (así, ya no exige la comunidad de mujeres y bienes). A continuación reseñamos algunos de los principios pedagógicos de dicho tratado.

Desde los 3 a los 6 años los niños habrán de permanecer en una especie de « jardín de la infancia » que estará situado en el bosquecillo que rodea al santuario de la localidad. Allí juegan bajo la inspección de una mujer a la que ayudan varias esclavas. A los 6 años los niños son separados según los sexos. Por espacio de 4 años, la instrucción se limita a ejercicios corporales (equitación, manejo del arco, lanzamiento de pesos), juegos regularizados, danzas y cantos (aprendiéndose con este motivo algunas composiciones). En estas prácticas habrá de endurecerse el cuerpo, y así quedará sano durante toda la vida (por esta razón están prohibidos el calzado y el sombrero). A los 10 años se inician las enseñanzas de la lectura y la escri-

Digitized by Google

tura, y a los 13 el manejo de la lira. Los textos de lectura están sometidos a una censura muy estricta. Como resultado de ésta, figura un libro de lectura con fragmentos de antiguos poetas. A estas enseñanzas se añaden las de elementos de cálculo, medición y Astronomía. Son obligatorios dos cursos, de 3 años cada uno. El tratado platónico que comentamos no se ocupa de la enseñanza superior. Los deberes militares son estrictamente cumplidos, y la gimnasia se practica durante toda la vida.

La pedagogía de Platón no está exenta de un cierto intelectualismo, pues pretende derivar de la ilustración todo género de perfecciones, presuponiendo que la sabiduría y la bondad garantizan la moralidad de las acciones. La tendencia ética predomina de tal modo, que para amoldarse a ella un artista tan genial como Platón se pronuncia en contra del arte. Así, por ejemplo, expresa sus temores respecto del uso de los textos de Homero y de los dramaturgos en la enseñanza, y propone someter la producción artística a una estricta censura. Por añadidura, su concepción ética fundamental está tan exclusivamente orientada hacia el sector ético-social, que el individuo, como resulta de su teoría de la comunidad de mujeres e hijos, está completamente subordinado al Estado. Esta tendencia social es, sin embargo, estrictamente aristocrática, pues nada se dice en esta teoría de la igualdad de los hombres; de la verdadera educación y, por consiguiente, de la auténtica condición humana, están excluídos no solamente los esclavos, sino todos cuantos desarrollan una actividad económica.

Digitized by Google

Finalmente, la filosofía y la pedagogía de Platón muestran un cierto anhelo hacia el más allá, que sitúa a estas teorías fuera del ámbito del helenismo.

Aristóteles (384-322). Su pedagogía es igualmente estadista. Por su naturaleza social (*zóon politikón*) el hombre está destinado no ya a realizar finalidades peculiares como individuo, sino a actuar en provecho de la colectividad. Lo mismo que Platón, su maestro, Aristóteles señala la labor educativa como la más importante misión del Estado. Su goce está reservado a los hijos de los ciudadanos libres. Además, la considera como el fundamento necesario de toda cultura superior. Sin embargo, como Aristóteles piensa, en general, de un modo más realista que su maestro, el gran idealista Platón, tiene por ello más en cuenta los poderosos deseos de libertad del individuo. Sus principios pedagógicos corresponden en mayor escala a la situación real de Atenas.

Estima Aristóteles la educación de las costumbres como el más importante aspecto de la educación en su conjunto. La moralidad, según él, está representada, en la acción, por el justo medio; así, el ahorro es el término medio entre la codicia y la dilapidación; el valor, entre el temor y la osadía. Aristóteles señala la íntima relación recíproca existente entre la vida moral y la política. Según él, de nada sirven las leyes más sabias cuando los hombres no han sido educados moralmente.

En oposición al excesivo valor que los intelectualistas conceden a la ilustración y a la sabiduría (*logos*),

Digitized by Google

señala Aristóteles la insustituíble importancia de las dotes naturales *(physis)*, así como del hábito y de la práctica *(ethos)*. Sólo cuando existe un hábito bueno, puede ejercer un influjo ennobleccdor la observancia de determinados principios o normas. De aquí que la educación comprenda: el cultivo de las dotes naturales, la disciplina para suscitar buenas costumbres, y la enseñanza para producir el conocimiento y la ciencia. Aristóteles reconoce la gran importancia pedagógica del juego para la infancia. Los juegos deben desarrollar en su mayor parte de un modo festivo lo que los adolescentes habrán de cultivar en serio. Desde los 7 hasta los 14 años se da una enseñanza musical elemental y se cultiva la gimnástica. En los 3 años siguientes la enseñanza musical adquiere un carácter científico. Después, hasta los 21 años, siguen ejercicios corporales pesados; éstos, como también la observancia de un cierto régimen alimenticio, sirven para precaver las aberraciones del instinto sexual, y perparar a los jóvenes para la guerra.

Las materias de enseñanza son las usuales en aquella época: Gramática, Retórica, Dialéctica, las disciplinas matemáticas y la Música; además, el Dibujo. A diferencia de su maestro, Aristóteles no mira con tanta desconfianza a los poetas, aunque, como Platón decía, ofrecen más bien una apariencia engañosa que una realidad. Aprecia en su justo valor la poesía, y dice de ella que es más filosófica que la Historiografía, porque ofrece la esencia de los hombres y no sólo sus hechos casuales. En cambio, presta poca atención a

Digitized by Google

las disciplinas matemáticas, por la escasa importancia que poseen para la educación moral. Su sentido realista se revela en el hecho de que, como preparación de los futuros ciudadanos, exige el conocimiento de la Historia y de la Legislación ; rechaza la pederastia indicando cómo, a juicio suyo, la realidad corresponde muy poco a los ideales de Platón ; finalmente, demuestra ese mayor realismo al afirmar que, acerca de los frutos que pueden alcanzarse por medio de la educación, no conviene hacerse demasiadas ilusiones. Insiste en la idea de que una gran parte de los hombres obedece más bien a la fuerza que a la razón, y se deja influir mejor por el castigo que por el contenido moral. Por esta causa, la educación no es bastante, sino que los hombres necesitan la existencia de leyes garantizadas por el poder coactivo del Estado.

Digitized by Google

II. La Educación en Roma

Los romanos no poseían dotes tan elevados como los griegos (y especialmente los atenienses) para el arte y la ciencia; pero teníanlas, en cambio, para las actividades política y jurídica. Así fundaron una potencia universal que, en cierto modo, perdura en la Iglesia católica, y crearon un Derecho cuya influencia trasciende a la actualidad. La cultura espiritual más elevada de este Imperio deriva, no obstante, de los griegos.

A. Roma hasta el comienzo de las guerras púnicas (hacia 250)

En este período la educación es puramente nacional, y en esencia se lleva a cabo en el seno de la familia. Aunque la mujer carecía de libertad jurídica, era más respetada que en Atenas; por ello se hizo más patente la influencia de la madre en la educación romana.

La meta de la educación era, como entre los griegos, la formación de buenos ciudadanos. Pero, mientras los griegos tendían a alcanzar esta finalidad de un modo indirecto, mediante el armónico desarrollo de

Digitized by Google

todas las energías corporales y espirituales, los romanos, dotados de un sentido más sobrio y práctico, procedieron de un modo mucho más inmediato. Entre ellos nunca alcanzó la instrucción gimnástica y orquéstica una importancia análoga a la que tuvo entre los griegos, e igualmente, la educación música fué muy rudimentaria, sobre todo en los primeros tiempos. El ideal educativo griego, y especialmente el ateniense, estaba regido por la idea de lo bello y de lo bueno *(kalokagathia)*. En el ideal romano predominaban la idoneidad práctico-moral para la vida doméstica y pública y el aspecto digno y honorable. Eran también estimadas la religiosidad y la moral, el amor patrio, el respeto a las leyes, la fidelidad a lo pactado y la equidad, la laboriosidad y la sobriedad.

Cuando el niño había culminado ya la educación materna, el padre se erigía en educador suyo durante este primer periodo. El hijo le acompañaba en las faenas de siega y labranza, en el convite del amigo, en el foro (o mercado) durante la asamblea popular, y en la curia donde el padre tenía un asiento. Así, era formado en la vida, para la vida. Como término de la educación se señalaban en la época primitiva los 16 años, y en la última época republicana los 15, indicándose simbólicamente este hecho porque cambiaba el muchacho su túnica con franja de color, la *toga praetexta*, por la toga viril completamente blanca *(toga virilis)*.

Por lo demás, la enseñanza se dirigió en un principio a los rudimentos de lectura y escritura, pues la

Digitized by Google

pública exhibición de la Ley de las Doce Tablas, hacia 450, suponía un cierto conocimiento de la lectura en la población romana. Los niños fueron obligados a aprender de memoria estas leyes, así como los cantos donde se ensalzaban las gestas de sus antepasados. El cálculo numérico gozó en el pueblo práctico de los romanos una cierta estimación desde los primeros tiempos.

Los romanos conocieron la existencia de escuelas entre los etruscos. Livio cita escuelas en Roma en la época del agravio inferido por el decenviro Apio Claudio a Virginia (449; Livio, III, 44), donde se presupone que una doncella ya crecida visitaba todavía la escuela. También refiere Livio que cuando Camilo, año 377, penetró inesperadamente en Tusculum, los ciudadanos se dedicaban pacíficamente a sus ocupaciones, y en las escuelas resonaban las voces de los alumnos (VI, 25).

B. Desde las guerras púnicas hasta fines de la República (hacia 250-30 a. de J. C.)

En esta época, la educación romana, hasta entonces estrictamente nacional, se transformó a causa del contacto cada vez más íntimo de los romanos con la cultura griega. Desde la victoria alcanzada sobre Tarento y Pirro (266), los romanos extendieron su dominio por la Baja Italia, y desde la victoria alcanzada sobre los macedonios en Pydna (168), por Grecia misma. Funcionarios, militares, comerciantes romanos necesitaron

Digitized by Google

cada vez más el conocimiento de la lengua griega. En número creciente aparecen en Roma e Italia como « pedagogos », esclavos griegos. Con ellos, los niños romanos, frecuentemente agrupados, aprendían la lengua griega de un modo práctico. Pero también muchos influyentes personajes de la nobleza se apasionaron por la vida intelectual griega y trataron de conocer la poesía, la filosofía y el arte de este pueblo; así sucedió, por ejemplo, con los Escipiones, Emilios y Flaminios. Esta evolución fué favorecida por la circunstancia de que, en muchas ocasiones, gramáticos, filósofos y retóricos griegos se trasladaron a Roma, como embajadores políticos, residieron allí durante algún tiempo y hasta pronunciaron discursos.

En vano intentaron romanos de pura cepa, como Catón el Viejo *(Cato maior*, 237-149) oponerse a este desarrollo; Catón mismo se vió obligado a aprender el griego en su vejez.

Así se desarrolló, junto a una enseñanza lingüística puramente práctica, que no se proponía otra cosa que « hablar » el griego, una enseñanza superior gramático-literaria que, según el modelo griego, tendía a lograr una formación intelectual efectiva. En la instrucción se operó en esta época una diferenciación importantísima y, en cierto modo, peligrosa; junto a la enseñanza popular, sencilla y puramente nacional, apareció una tendencia instructiva más alta que, estudiando una lengua y una cultura exóticas, condujo a una formación supernacional (« humana »), orientación que solamente seguían los hijos de los patricios que se pre-

Digitized by Google

paraban para desempeñar cargos del Estado. Como profesores en esta instrucción a la griega se señalaron, en parte, esclavos literariamente instruídos, que fueron remunerados con largueza, y en parte griegos libres, que en lo sucesivo fueron afluyendo copiosamente hacia Roma e Italia para ganarse allí el sustento como profesores de lengua, Literatura, Retórica y Filosofía. A ejemplo de Lucio Emilio Paulo, el vencedor de Pydna, muchos patricios tenían en su servidumbre secretarios griegos, maestros pintores y escultores. Entre los jóvenes de la aristocracia romana pronto se puso en moda el poseer la lengua griega con mayor perfección que la latina.

Así, los griegos, política y militarmente vencidos, alcanzaron culturalmente la victoria sobre el pueblo romano.

En este período, las escuelas siguen siendo empresas particulares. No estaban diversificadas de un modo preciso según sus finalidades y planes docentes, sino según las exigencias de los alumnos y los conocimientos del profesorado. No obstante, podemos señalar algunas formas fundamentales. A los 6 ó 7 años, el muchacho ingresaba en la escuela elemental. El maestro *(ludi magister)* correspondía al «grammatistés» de los atenienses. Con él aprendían los alumnos lecturas y escrituras e incluso sentencias morales, como las de Apio Claudio Caecus. El aprendizaje de la ley de las Doce Tablas quedó abolido, al menos en la época de Cicerón (siglo I a. de J. C.).

A esto se añadían ciertas nociones prácticas de Geometría y de cálculo.

Digitized by Google

La segunda etapa de la enseñanza estaba representada por la escuela del *grammaticus*. En ella se destacaba, en primer término, la lengua griega. Tomando como punto de partida la enseñanza puramente práctica de este idioma, se desarrolló una enseñanza de la literatura griega en la que eran objeto preferente de estudio Homero, Eurípides y las nuevas comedias áticas. Ya hacia el año 200 antes de J. C. se tiene conocimiento de la existencia de tales escuelas.

Siguiendo el modelo de esta enseñanza de la literatura griega se organizó también la latina. La necesaria bibliografía fué creada en parte por el maestro de escuela, siendo uno de estos ejemplos la Odisea latina de Livio Andrónico (hacia 250), en versos nacionales saturninos. También los Anales de Ennio (239-160) están compuestos según modelo griego.

La enseñanza se refería al idioma y al contenido, como en las escuelas griegas. Con la creciente extensión de esta enseñanza superior fué haciéndose más frecuente que la enseñanza superior del latín no la diese el mismo profesor, sino que quedara como la elemental, desglosada del griego.

Por otra parte, de la escuela del gramático se desprendió, como tercer grado, la escuela del retórico, primeramente la griega (desde el año 100 a. de J. C.) y, poco después, la latina. Ya entonces se lamentaba que esta retórica era ajena a la realidad de la existencia. En efecto, así lo demuestran los temas escolares griegos que se empleaban a la sazón, como también los elegidos para los ejercicios oratorios latinos. Por ejemplo se

Digitized by Google

tomaba el caso de Orestes, acusado de parricidio, y se formulaba su acusación o su defensa.

También la Filosofía fué objeto de enseñanza para los jóvenes, prefiriéndose de entre sus ramas la Filosofía moral, como más en consonancia con el sentido práctico de los romanos.

En términos generales no existió en Roma una práctica escolar de los ejercicios gimnásticos a la manera griega; pero sí ejercicios corporales para hombres de todas las edades, siendo de costumbre inmemorial las carreras, saltos, esgrima y especialmente el juego de pelota. En cambio, la música y la danza fueron poco cultivadas. Cornelio Nepote (siglo I a. de J. C.) dice que, según la costumbre romana, la música no es adecuada a un hombre noble, y que la danza puede imputársele como uno de sus defectos. Sin embargo, sabemos que en las fiestas religiosas había también danzas y cantos. En definitiva, la formación gimnástica y orquéstico-musical de los romanos no alcanzó, ni remotamente, el mismo desarrollo que en los días del apogeo de Grecia.

Por el contrario, la formación literaria de los griegos se implantó en Roma de un modo absoluto. Así lo demuestra especialmente la Enciclopedia de Marco Terencio Varrón (116-27). Entre sus numerosos escritos nos interesan sobremanera sus «Nueve libros sobre las ciencias escolares» *(Disciplinarum libri novem)*. Al tratar de las siete artes liberales se mencionan la Medicina y la Arquitectura.

Estas dos últimas disciplinas fueron separadas posteriormente como ciencias especiales, de aquellas

5. MESSER: Historia de la Pedagogía, 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

otras que revestían carácter general. En este período era costumbre que los jóvenes romanos distinguidos completaran su educación en Oriente : tal es el caso de Cicerón, Bruto, Horacio y otros. Atenas era especialmente preferida como centro filosófico, y Rodas para los estudios de Retórica.

C. La época imperial (31 a. de J. C. a 476 después de J. C.)

Durante este período, la evolución sigue la misma tendencia. De esta época puede decirse lo que afirmamos del último período de la educación griega : que abarca casi por completo la época imperial romana. En lo sucesivo, incluso en la mitad occidental del Imperio romano, fué perdiendo paulatinamente terreno el carácter nacional y cívico de la educación ; en cambio, acentuóse cada vez más el cosmopolitismo, el individualismo, el estetismo, el sentido egoísta utilitario y lucrativo, el refinamiento y el virtuosismo oratorio. En Oriente se formó una sofística (denominada « nueva ») que tuvo resonancia en Occidente, donde su principal manifestación fué una retórica ampulosa.

Una novedad es que la alta cultura sea fomentada por los imperantes. Siguiendo la norma de Augusto, diversos emperadores fundaron bibliotecas públicas ; en el siglo IV existían en Roma nada menos que 28, pero igualmente existían en las ciudades rurales. También había magníficas bibliotecas populares, que eran, al mismo tiempo, puntos de reunión para los estudiantes

Digitized by Google

y centro de intercambio de ideas para el público culto. La expansión de la cultura superior recibió un poderoso impulso gracias a la confección — por decirlo así — fabril de los libros (pues éstos eran dictados a la vez a un gran número de esclavos), así como por la creación de un comercio librero y el abaratamiento de los libros. Extendióse también por el Oeste la cultura elemental romana, especialmente en España y en las Galias, ganando poco a poco a las clases populares.

Obsérvase, además, que tanto el Emperador como los magistrados municipales comenzaron a preocuparse de la enseñanza. Así, por ejemplo, Adriano (117-138) fundó el magnífico Ateneo de Roma en cuyas aulas los poetas recitaban sus obras, y los retóricos, tanto griegos como latinos, celebraban lecciones y prácticas. Era una especie de escuela superior que comprendía solamente la parte intelectual de nuestra Facultad de Filosofía. De varios emperadores sabemos que nombraron profesores de Retórica y Filosofía en diversas escuelas del Imperio, otorgándoles, al mismo tiempo, especiales privilegios. Conociéronse también algunos exámenes oficiales. Hacia 425 se llevó a cabo la organización de la escuela superior de Constantinopla, en tiempo de Teodosio. En ella figuraban diez gramáticos latinos y otros tantos griegos, tres retóricos latinos y cinco griegos, un profesor de Filosofía y otro de Derecho. Como, anteriormente en el Oriente griego, desarrollóse también en España, Italia, las Galias y África septentrional una escuela superior de gran complejidad de organización. En el siglo IV eran especialmente famosas las escuelas de retóricos griegos.

Digitized by Google

Mientras que en pasadas épocas la cultura superior era apetecida como una natural exigencia de las clases selectas, comenzó a la sazón a ser estimada también ésta como premisa para la carrera del alto funcionario y del empleado (pues en el Imperio romano el régimen fué cada vez más centralista).

Junto a las escuelas superiores de carácter general para la enseñanza de la Retórica y de la Filosofía, existieron también escuelas especiales, ante todo la jurídica y la médica, y otras para mecánica y arquitectura.

D. Escritores pedagógicos de los romanos

Como representante de la cultura puramente nacional merece citarse en la época más antigua Catón el Viejo (234-149). Sus dos escritos « Sobre la educación de los niños » *(De liberis educandis)* y « Preceptos para el hijo « *(Præcepta ad filium)* se han perdido. Esta última obra contenía (como inferimos de las indicaciones hechas por otros escritores) advertencias relativas a agricultura, elocuencia y Derecho. Estaba redactada en frases breves de extraordinaria precisión, por ejemplo : « Rem tene, verba sequentur » (« Ten presente la cosa, que las palabras vendrán por sí mismas »).

Como representante del segundo período, de una cultura romano-helénica hemos citado ya a Marco Terencio Varrón (116-27). También de su obra *(Disciplinarum libri novem)* conservamos solamente fragmentos y referencias. Lo mismo que Catón, ofrece de un

Digitized by Google

modo inmediato la materia docente; la teoría pedagógica que en ella se contiene limítase a consejos de carácter pedagógico popular y de utilidad práctica inmediata.

La única exposición teórico-sistemática, aunque no alcanza la altura filosófica del « Estado » de Platón, es la *Institutio oratoria* (« Educación del orador », en doce libros) perteneciente al tercer período. Su autor, M. Fabio Quintiliano procedía de España y fué profesor de Retórica en Roma. Vivió desde el año 35 hasta el 115 después de J. C.; su obra fué redactada entre los años 91 y 96. Trata de la formación del « orador », pero no del orador profesional, « sino del ciudadano dotado de todos los conocimientos necesarios, que debe ser, al mismo tiempo, una persona de moralidad » *(vir bonus)*. (Göttler).

Por esta razón encontramos en Quintiliano un integral estudio de la educación intelectual y moral. Además, no se limitó a emitir simplemente teorías pedagógicas. En toda la obra, pero especialmente en los libros 1, 2 y 10, se consignan multitud de finas observaciones psicológicas y experiencias pedagógicas.

Debe procurarse desde el principio que el muchacho aprenda con precisión y pureza su lengua materna. A la enseñanza debe preceder el juego, siendo apreciado éste en su justa importancia psicológica para suscitar el interés.

El pedagogo, de quien Quintiliano supone que ha de dar a la vez la enseñanza elemental, siendo por consiguiente profesor doméstico, debe ser elegido con

Digitized by Google

esmero. Rechaza la fijación de un tiempo determinado para ello en las diferencias de constitución y desarrollo de los individuos. La enseñanza propiamente dicha debe comenzar con el griego e ir avanzando lentamente, procurándose en lo posible que las lecturas sean atractivas y estén dotadas de un interés moral. También debe cultivarse la memoria. Con gran cuidado pondera Quintiliano las respectivas ventajas de la enseñanza pública y privada, y se decide por la primera, dando, sin embargo, al maestro una serie de atinados consejos, para que tenga en cuenta la individualidad. La relación que debe existir entre los alumnos y el profesor ha sugerido a este tratadista finísimas observaciones. Apenas si tiene en cuenta el aspecto corporal de la educación, y casi sucede otro tanto con la esfera moral de la misma ; repruébanse, además, los medios físicos coercitivos y se recomienda con insistencia la amabilidad y la dulzura en el trato.

El proceso de la enseñanza comprende tres grados : enseñanza elemental, Gramática y Retórica.

En la práctica de la lectura, misión que en términos esenciales está encomendada al gramático, patentiza de un modo ingenioso que no solamente se persigue la educación lingüística, sino también la estética y la moral.

Mientras el alumno asiste a la escuela del gramático, debe recibir enseñanzas de otros profesores, sobre todo Música (especialmente, su teoría), Ciencias matemáticas, gimnasia y arte escénico. La instrucción gimnástica tiende a prestar elegancia a los movimientos

Digitized by Google

y actitudes del futuro orador. Las enseñanzas de carácter escénico, mímica y gesticulación, educan en el arte del recitado, atendiéndose especialmente a la expresión de los afectos y estados de ánimo.

En la instrucción retórica propiamente dicha, que se agrega inmediatamente a la del gramático, podemos distinguir tres aspectos: la introducción en la teoría retórica, la lectura (especialmente de historiadores y oradores) y las prácticas escritas y orales.

Para la lectura considera como los elementos más adecuados los discursos y escritos del estadista y orador romano M. Tulio Cicerón (106-43), y como complementarios los de aquellos autores que más se asemejan a éste.

Con todo detalle trata también de la iniciación a las prácticas de redacción y su perfeccionamiento.

Los ejercicios oratorios *(declamationes)* tendrán únicamente por objeto preparar para los discursos que hayan de pronunciarse en la vida práctica. En cambio, se condenan las teóricas elucubraciones, usuales en las escuelas de retóricos.

En el libro X, el más interesante de toda la obra, Quintiliano da consejos muy estimables acerca de la labor ulterior que ha de desarrollarse en materia de redacción y oratoria. Allí se recomienda la continuación de las lecturas y de los ejercicios escritos y orales. Como introducción al seleccionamiento de lecturas, Quintiliano caracteriza en este libro con mucho ingenio a un gran número de escritores griegos y romanos.

Digitized by Google

En el libro XII trata de la importancia de la Filosofía (Dialéctica), de la Filosofía moral y natural, de la Historia y de la Ciencia del Derecho, para el orador.

Encuéntranse todavía en Quintiliano numerosas y oportunas disgresiones de carácter psicológico, por ejemplo, sobre los tres factores ya diferenciados por Aristóteles (dotes naturales, práctica y normas teóricas [*natura*, *exercitatio*, *ars*]). Para la práctica del orador tiene especial importancia la imitación, y de ella se ocupó Quintiliano con tanta sagacidad como de las prácticas de retentiva, tan importantes para el orador.

La obra de Quintiliano fué muy estimada por los humanistas, ejerciendo considerable influencia sobre la Pedagogía de los siglos XV y XVI.

También pertenecen a la época imperial romana el escritor griego Plutarco (hacia 40-120), con el tratado que se le atribuye «Sobre la educación de los niños» *(Peri paidón agoges)* que acaso guarda relación con el tratado del mismo título escrito por el estoico Crisipo (siglo III a. de J. C.). También Plutarco fué objeto de gran estimación por parte de los humanistas.

Digitized by Google

SEGUNDA PARTE

La Educación en la Edad Media

I. Relación del Cristianismo con la cultura clásica y con el germanismo

Desde un principio lucharon en el seno del Cristianismo dos tendencias opuestas: la que se proponía un apartamiento del mundo y la que tendía a lograr una superación de lo mundano. En aquélla se aprecia la convicción de la infinita distancia que existe entre lo divino y lo terreno. Preténdese escapar en lo posible del contacto con el mundo para no caer en el pecado, ni perder la íntima comunidad del alma con Dios.

Pero aunque algunos individuos aislados desearan liberarse del mundo y de su cultura, no era este procedimiento practicable de un modo duradero, para los grandes grupos de población. Así se explica la aparición del pensamiento opuesto, afirmando que igualmente este mundo es creación de Dios, y que en él podemos servirle, combatiendo y dominando a las potencias del mal.

Digitized by Google

Este doble punto de vista se manifestó también frente al arte, la literatura y la cultura antigua. Unos señalaron numerosos pasajes sospechosos, especialmente en los poetas; otros, en cambio, estimaron estas obras como testimonio del anhelo por el reconocimiento de un verdadero Dios, que se atisbaba sobre todo en los escritos de Platón, entre otros filósofos.

Representó este punto de vista entre los apologistas (defensores del Cristianismo) San Justino mártir. En cambio su discípulo, el asirio Tatiano, fustigaba, en el siglo II en su «Discurso a los helenos», con desmedida dureza, toda la filosofía pagana. Análoga posición adopta Tertuliano (150-230), uno de los africanos más geniales. Ve este último en la filosofía griega la fuente de todas las herejías; también vislumbra el peligro amenazador del intelectualismo, es decir, la concepción unilateral y racionalista del dogma: «Cuando creemos, no necesitamos otra cosa que... la fe».

No desconoció, sin embargo, el valor de la cultura antigua para la cultura intelectual de los cristianos, e igualmente atribuye al alma humana una disposición natural para el Cristianismo *(anima naturaliter christiana)*.

Representantes significados de la orientación favorable a la Antigüedad son, en el siglo III, San Clemente de Alejandría y su gran discípulo Orígenes (hacia 185-254), muy conocedores los dos de la filosofía platónica. Estaban dominados por la necesidad de adecuar el contenido de las creencias cristianas a los conceptos filosóficos, para elevarse desde lo inmediato

Digitized by Google

sentimental de la fe *(pistis)* hasta el conocimiento racional *(gnosis)*.

San Clemente concibe la historia de la Humanidad desde el punto de vista de una educación divina orientada hacia Cristo. Actuó desde un principio en la evolución de la Humanidad como potencia educadora la divina *logos* (razón divina) que, finalmente, encarnó en la figura de Cristo. Esta « logos » preparó, no sólo a los judíos por medio de la ley y de los profetas, sino también a los paganos mediante sus filósofos y poetas, para el conocimiento de la verdad integral.

Con su vastísima cultura y su energía de espíritu, Orígenes planteó y trató de resolver las numerosas cuestiones referentes al gran problema de « fe y sabiduría ». En él se observa, todavía más que en San Clemente, la intromisión de elementos filosóficos extraños en la estructura del sistema teológico cristiano. Así se explica que sus doctrinas fueran tildadas de heréticas. No obstante, después de él, los teólogos griegos más respetados trataron de fusionar la filosofía griega con las creencias cristianas: así sucedió en el siglo IV con el capadocio San Basilio el Grande, obispo de Cesárea en Capadocia (muerto en 379), su hermano menor San Gregorio de Nyssa (muerto en 394) y el íntimo amigo de ambos San Gregorio Nacianceno (muerto en 390).

En general, durante estos primeros siglos cristianos, los fieles enviaron sus hijos a las escuelas paganas existentes, encargándose ellos mismos de la educación de los niños en la vida y en las doctrinas cristianas. Mucho

Digitized by Google

antes que las escuelas cristianas elementales, se desarrollaron institutos superiores de cultura de carácter cristiano, que fomentaron una educación teológica especializada. Al frente de ellos figuraba la Escuela Catequística de Alejandría, que existió desde la segunda mitad del siglo II y alcanzó bajo Orígenes su mayor esplendor. Inicióse en una institución dedicada a la enseñanza de los « catecúmenos », es decir, de los paganos ya adultos que deseaban bautizarse, y eran instruídos por los denominados « catequistas » en el culto y en los dogmas de fe. Así se creó, naturalmente, un instituto de formación para los futuros catequistas. Como preparación para la enseñanza teológica propiamente dicha habían de cursar las tradicionales *septem artes liberales*. En esta enseñanza de carácter mundano participaban también muchas veces discípulos paganos. A semejanza de las escuelas de teólogos de Alejandría, creáronse otras semejantes en Antioquía, Edessa y Nisibis. Naturalmente, subsistieron las Escuelas superiores paganas, y en ellas estudiaron con frecuencia los cristianos, por ejemplo, los tres citados santos capadocios, en Atenas, con el que más tarde fué emperador Juliano el Apóstata. La cristianización de estos institutos superiores de cultura se operó muy lentamente, pues todavía en el siglo VI, en las clases más respetadas y cultas de la sociedad, aunque exteriormente se hubiera reconocido la fe cristiana por medio del bautismo, estaba muy difundida aún la sumisión al paganismo. No obstante, la transformación de dichos institutos paganos en cristianos se realizó espontáneamente, cre-

Digitized by Google

ciendo de año en año el número de alumnos y alumnas de religión cristiana. Tampoco faltaron enérgicas intervenciones de los emperadores ya cristianizados. Por ejemplo, Justiniano dió, en 529, un golpe mortal a la Universidad ateniense, cuando ordenó que en Atenas nadie diera ya lecciones de Filosofía, con lo que quedó suprimida incluso la Academia platónica, que llevaba casi 900 años de existencia.

Gran importancia tuvo para la fusión del Cristianismo con la cultura antigua en la Iglesia occidental el gran obispo de Milán, San Ambrosio (m. 397), y todavía más, San Jerónimo (340-420), los cuales representaban las dos contrapuestas tendencias del alejamiento del mundo y de la superación de lo mundano. Después de haber estudiado en las escuelas superiores de Tréveris y Aquileia, Jerónimo, profundamente impresionado por un sueño que tuvo durante una grave enfermedad, se retiró en el año 374 a un desierto de la Siria oriental, donde vivió varios años como eremita. En 382 lo encontramos nuevamente en Roma, donde prestó al papa Dámaso, con su sabiduría, excelentes servicios como secretario y en la revisión de una antigua traducción de la Biblia, la llamada «Vulgata», estableciendo el texto latino que todavía, en la actualidad, es normativo en la Iglesia católica. En el año 386 fundo en Belén un monasterio, en el que permaneció hasta su muerte, desarrollando una actividad literaria suma, mente fecunda. Aneja al monasterio creó una escuela de niños, en la que él mismo actuaba como gramático y practicaba con sus discípulos lecturas de escritores

Digitized by Google

clásicos, especialmente de Virgilio, y también de los cómicos.

Legó además a la posteridad dos epístolas de contenido pedagógico (dedicadas a Leta y a Gaudencio, en las que, apoyándose con frecuencia en Quintiliano, dió orientaciones para la educación de las muchachas destinadas a la vida monástica.

San Agustín (354-430), que con el tiempo llegó a ser el más importante maestro de la Iglesia antigua, comprendió mejor que ningún otro los dos factores: ciencia pagana y fe cristiana, tanto en sus diferencias como también en sus recíprocos influjos. Recibió una maravillosa formación en las escuelas de los retóricos africanos, y actuó brillantemente como maestro de Retórica en Cartago y en Roma. Su contacto con la poderosa personalidad de San Ambrosio (384) le llevó finalmente hacia la Iglesia católica. Con gran clarividencia percibió la distinción esencial existente entre la nueva concepción universal cristiana y la antigua. Mientras que, en esta última, el interés principal se orienta hacia el conocimiento y sistematización del mundo que nos rodea, el punto culminante, para los cristianos, es el alma misma, preocupada de su verdadera salvación y de su justa relación con la divinidad.

Para el estudio de sus concepciones fundamentales son especialmente importantes dos de sus numerosísimos escritos: las «Confesiones» y «La Ciudad de Dios». En aquélla describe su propia evolución interior; en ésta, la historia del género humano. En su primera parte, libros I-X, trata de demostrar cómo el paga-

Digitized by Google

nismo, a pesar de la grandeza que desplegó en el Imperio romano, no estuvo en condiciones de conducir a los pueblos hacia la verdadera felicidad. La segunda parte principal, libros XI a XXII, ofrece el complemento positivo de aquella teoría. Partiendo de la pugna entre Caín y Abel, sitúa cada vez más distantes el reino de la tierra y el del cielo, y demuestra que lo imposible para la naturaleza humana, excesivamente soberbia, es convertido en realidad por la clemencia de Dios. Pero también en este aspecto reconoce el valor preparatorio de la cultura antigua para la fe cristiana.

Con todo detenimiento se ocupa de la utilidad de los estudios clásicos para los cristianos, en su escrito *De doctrina christiana*, obra que a la vez representa una enciclopedia teológica desde el punto de vista reinante a la sazón. — Las « Siete artes liberales » se consideran por Agustín como preparación para la cultura teológico-intelectual propiamente dicha, concepción que también fué sustentada durante la Edad Media. — El interés tan acentuado que la Antigüedad dedicaba a la educación gimnástica y musical (Estética) desaparece por completo en la educación cristiana (a causa del escaso aprecio en que se tiene lo sensorial y materialista).

Mayor trascendencia tuvo para el mantenimiento de la antigua cultura y de la antigua educación la circunstancia de que la Iglesia católica subsistió con su organización, mientras que el Estado romano se derrumbó, al menos en su porción occidental, cuando los germanos avanzaron.

Digitized by Google

Naturalmente, la organización externa de la Iglesia se apoyó en la del Imperio romano. En las principales ciudades, que servían de centro al tráfico comercial, formáronse los primeros municipios de importancia que tendieron a asegurar su hegemonía con respecto a las ciudades de inferior categoría y pueblos circundantes. Los centros locales más populosos se convirtieron en sede de los organismos eclesiásticos superiores, y la capital Roma en sede pontificia. También las formas de la administración eclesiástica tuvieron muchas veces por modelo las organizaciones temporales. Y como el latín era la lengua oficial, que en el Oeste logró desplazar a los idiomas populares, fué naturalmente también el idioma de la iglesia occidental, de su culto, de su legislación, de sus relaciones oficiales, de su ciencia y de su organización escolar. De este modo se abrió a las tribus germánicas el camino hacia una elevada formación cristiana mediante el estudio de la lengua latina y de la literatura latina, puesto que la Iglesia las había incorporado a su servicio religioso. Fué la Iglesia, pues, la institución que transfirió la literatura clásica a los germanos salvándola para los tiempos modernos. Y como la Iglesia siguió siendo durante varios siglos la única portadora de la alta cultura, ello explica también aquella uniformidad de la vida intelectual que durante una gran parte de la Edad Media muestran los países románicos y germánicos. Para la historia de la enseñanza apenas si tienen interés en esta época las diferencias nacionales.

Digitized by Google

Por lo demás, las tribus germánicas que irrumpieron en el Imperio romano, no se entregaron, por regla general, a la depreciación, sino que consideraron con instintivo respeto la elevada cultura que se ofrecía a sus ojos. Como prueba de este hecho figura, entre otras, la circunstancia de que las síntesis enciclopédicas más importantes de la ciencia antigua se llevaron a cabo en el Imperio germánico, creado en territorio romano. Así Boecio (nacido en 475, ejecutado en 525) estuvo cerca del rey ostrogodo Teodorico (493-526). A él se deben traducciones y comentarios de escritores filosóficos y matemáticos griegos, especialmente del *Organon* (es decir, los escritos lógicos) de Aristóteles.

Casiodoro fué consejero áulico de Teodorico y de sus inmediatos sucesores. En el año 540 se retiró a su pueblo natal, Bruttium, donde residió hasta los 93 años en el monasterio de Vivarium, fundado por él, desarrollando una intensa actividad literaria. Sus *Institutiones divinarum et saecularium literarium*, estaban inicialmente destinadas a ofrecer a sus monjes «orientaciones para los estudios intelectuales y mundanos». Ahora bien; como contenían igualmente una exposición de las siete artes liberales, ejercieron una prolongada influencia sobre toda la enseñanza medieval, siendo Casiodoro quien imprimió a la orden de los benedictinos un decisivo impulso para que se dedicaran a las tareas literarias y pedagógicas.

En Cartago, corte del rey vándalo Geiserico, durante cuyo reinado subsistieron florecientes las escuelas en

6. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

África, debió escribir Marciano Capella hacia 460 su manual *De nuptiis Mercurii et philologiae*, tan usado en la Edad Media. Respondiendo al gusto de aquella época desarrolla en la extravagante forma del desposorio entre Mercurio y la Filolofía las siete artes liberales como cortejo nupcial de la Sabiduría. Su fuente principal es la obra de Varrón.

En el reino visigodo de España vivió San Isidoro, obispo de Sevilla (muerto 636), quien especialmente con su grandiosa obra *Etymologiae* (20 libros), especie de enciclopedia del saber práctico, fué uno de los modeladores de la cultura medieval.

Cuanto en los siglos siguientes se escribió en materia de libros escolares, descansa esencialmente en las citadas obras de conjunto.

La fusión del Cristianismo con el germanismo fué facilitada por varios rasgos de afinidad, en primer término por la orientación democrática de ambos. El Cristianismo concebía a todos los hombres como libres criaturas de Dios, como seres iguales, y, entre los germanos, inicialmente, toda la organización social y política estaba fundada sobre la igualdad de los hombres libres.

Además, la mujer poseía entre los germanos una consideración más alta que en otras civilizaciones primitivas. El Cristianismo la rescató del antiguo desprecio (aunque sin equipararla totalmente de momento con el hombre) y concibió el matrimonio como una institución divina. Los hijos eran para los cristianos presentes divinos, cuya vida es sagrada, existiendo el

Digitized by Google

deber religioso de educarlos con el mayor esmero. También dominaba entre los germanos una vida familiar sana, y ya los romanos del siglo I después de J. C. habían admirado su carácter prolífico, en una época en que el Imperio se hallaba en franca decadencia por no atender debidamente a la vitalidad de la raza. Junto a la riqueza creciente de un grupo de la población romana, se hizo cada vez más extensa la clase de los desheredados, y el número de los hijos educados por hombres libres, aunque sin medios de fortuna, o por esclavos, fué relativamente pequeño. La existencia de esta población fué una de las razones capitales de que el Imperio romano no pudiera resistir durante mucho tiempo los ataques de los germanos.

A pesar del politeísmo de éstos, destacábase en su religión una cierta tendencia monoteísta, y en ella pudo encontrar el Cristianismo un punto de apoyo; también era común a ambas religiones la creencia en otra vida y la fe en una recompensa después de la muerte. Cierto que el cielo germánico era absolutamente terrenal, y, además, aunque el Cristianismo pueda concebirse como una religión militante, esta lucha aparecía con un carácter espiritual, ejercida sobre las irrefrenables pasiones del corazón humano, mientras que la pasión bélica de los germanos se traducía en luchas a mano armada y hazañas guerreras. En este aspecto se observa también una profunda diferencia: la religión germánica, como el germanismo mismo, estaba saturada de una lozana vitalidad y de una juvenil plétora de energías, mientras que el Cristianismo, tal como se

Digitized by Google

había formado en el Imperio romano, tomó los rasgos de una sociedad cultural saciada, moribunda y deseosa de redención. Así, el germanismo cristiano de la Edad Media se asemeja, según la certera expresión de Paulsen, a una « figura juvenil vestida con el traje de la época ». El ambiente apasionado de Germania estaba poco de acuerdo con las fórmulas y formas eclesiásticas, aunque esta divergencia no llegó a expresarse de un modo consciente.

No menos opuesto era el carácter centralista de la Iglesia romana, correlativo del carácter romano, al enérgico individualismo y al particularismo tan profundamente arraigados en el carácter de la raza germánica. Finalmente, el intelectualismo, que se había manifestado en la formación de dogmas bajo la influencia de la filosofía griega, diferia esencialmente del íntimo recogimiento y del concepto personalísimo de la religión, que ya poseían entonces los paganos germánicos y que después se desplegó en el cristianismo alemán (recuérdese la mística y el pietismo).

Los germanos se apoderaron cada vez más entusiasmados del Cristianismo que, junto a algunos elementos afines a los suyos, poseía también otros extraños : ello muestra la existencia de un nuevo rasgo germánico : la capacidad de asimilarse contenidos espirituales exóticos, enriqueciendo con ellos su propio ser.

Digitized by Google

II. Las escuelas monásticas

Hemos visto que la orientación favorable a la cultura había triunfado dentro del Cristianismo. De esta manera la comunidad cristiana quedó exenta del peligro de vegetar, como una secta, en el alejamiento del mundo. Cierto que no pudo evitarse que, mediante esta íntima fusión de la Iglesia con el mundo, se acusara en aquélla un manifiesto proceso de secularización, hecho que causó repugnancia a más de un cristiano severo. Ya en el siglo II algunos de ellos (especialmente en el Oriente) se retiraron a la soledad viviendo en la pobreza y conservando el celibato. Estos eremitas *(anacoretas)* fueron especialmente numerosos en Egipto, durante el siglo III; en esta comarca, hacia el año 340, Pacomio fué el primero en reunir en una vida común *(coenobium)* según una determinada regla, en la isla del Nilo, llamada Tabenna, a los anacoretas que hasta entonces practicaban el aislamiento. Esta forma cenobita o conventual de la clerecía suplantó casi totalmente a los primitivos anacoretas. Ya en el siglo IV se extendió rápidamente por la Iglesia oriental; antes de finalizar este siglo hallamos ya algunos monasterios en Occidente, especialmente en las Galias. Naturalmente,

Digitized by Google

el « mundo » penetró también en estos conventos, en el sentido de que en ellos, junto a la teología, se cultivaban muchas veces las ciencias profanas. Incluso aquellos varones que de un modo eminente trabajaron por lo asociación de la fe cristiana con la ciencia clásica, como San Basilio, San Gregorio Nacianceno, San Ambrosio, San Jerónimo y San Agustín, fueron al mismo tiempo propulsores de la vida monástica.

Ciertamente existieron, incluso en Oriente, asociaciones de frailes que, en una contemplación reposada e inerte y en un estado de candorosa ignorancia, pretendían efectuar el ideal de la vida cristiana mediante rezos y mortificaciones. Sin embargo, en Occidente predominó de un modo absoluto la forma activa de la vida monástica, extendiéndose especialmente durante el siglo v, porque, en la ruina causada por las invasiones de los bárbaros, miles de personas desesperadas se retiraron a la soledad en busca de reposo y de salvación.

El monacato occidental adquirió precisos contornos y efectiva organización por los esfuerzos de San Benito de Nursia (480-543). Fundó en el Monte Cassino, erguido sobre la llanura de Campania, un monasterio cuya regla estaba aceptada hacia el año 600 por casi todos los demás monasterios de Occidente.

San Benito dispuso que los monjes debían ocupar todo el día con rezos, trabajos manuales y lecturas ascéticas. Cada miembro del Orden debía por lo menos conocer la lectura o aprenderla, y entre sus elementos de trabajo debían figurar los escriptorios. Naturalmente, en la regla proyectada por San Benito mismo no se

Digitized by Google

habla todavía de estudios científicos ni del cultivo de la enseñanza. La admisión de estas actividades en el régimen de vida de los benedictinos fué obra de Casiodoro, quien en el año 538 fundó en la comarca italiana de Lucania el monasterio de Vivarium. Según él, el convento no sólo debía ser sede de la ascesis, sino también de la ciencia espiritual y temporal: sin estas últimas, no es posible una perfecta inteligencia de las Sagradas Escrituras.

Como el trabajo manual más digno señala la copia de antiguos manuscritos. Así, por la actividad aparentemente inútil de los monjes, fueron salvados los más valiosos tesoros de la literatura antigua durante los siglos de las invasiones, reservándolos a las épocas venideras. Con su ejemplo y sus libros, Casiodoro influyó personalmente en la fundación de escuelas monásticas y en el desarrollo de la enseñanza de la juventud.

La conversión de los germanos de la orilla derecha del Rhin al Cristianismo no es, como pudiera suponerse, un producto de la Iglesia de las Galias. En efecto, Clodoveo (489-511), verdadero fundador del Imperio franco, como también la mayoría de sus sucesores, había patentizado su afición a la cultura romana. Hasta encontramos una escuela especial para la enseñanza de jóvenes nobles en la Corte *(schola palatina)*; pero las luchas intestinas de Francia durante los siglos VI y VII trajeron consigo una grave regresión cultural; las antiguas escuelas de retóricos en las Galias desaparecieron en su mayor parte, y el clero también descendió de nivel. La Iglesia gálica mostróse en definitiva inepta

Digitized by Google

para llevar por sí sola al Cristianismo a las tribus germánicas de la derecha del Rhin, políticamente unidas a las Galias en el Imperio franco. Como misioneros francos aislados citaremos a San Emmeran, que fundó Ratisbona, y a San Ruperto, fundador de Salzburgo. La conversión de los germanos de la derecha del Rhin fué producida más bien por los monasterios de Irlanda e Inglaterra.

Irlanda fué ganada para el Cristianismo por San Patricio (siglo v). También allí adquirió gran desarrollo la vida monástica y de allí se enviaron misioneros especialmente hacia el sudoeste de Alemania. Éstos se establecieron unas veces como eremitas, y otras, protegidos por príncipes bien predispuestos, fundaron monasterios, por ejemplo Columbano, y Gallus que fundó en 615 el de San Gall.

También dirigieron los irlandeses sus misiones a Inglaterra, que como constituía una provincia romana, habíase difundido en ella el Cristianismo durante la época imperial, pero a mediados del siglo v fué conquistada por los paganos anglosajones y tuvo que ser ganada de nuevo al Cristianismo. En Inglaterra, los misioneros irlandeses se encontraron con los benedictinos. En el año 596, el Papa Gregorio el Grande había enviado 40 benedictinos a Inglaterra bajo la dirección de un monje Agustino, de Roma. Éste solicitó de la misión irlandesa, que en Inglaterra había fundado ya numerosos conventos con un régimen de vida muy semejante a los bizantinos, la sumisión a las costumbres católicas y el trabajo común bajo la dirección del

Digitized by Google

Papa. Pero entre las dos misiones surgió una ruda oposición. Los benedictinos, con su actividad y su organización rígida, vencieron a los irlandeses, más contemplativos y laxos de constitución. Pronto florecieron también los estudios en Inglaterra, distinguiéndose en ellos Beda, llamado el Venerable (672-735). Compuso éste una Crónica universal *(Chronicon sive de sex huius saeculi aetatibus)*, es decir, « de las seis edades del mundo ». Esta crónica iba precedida de un breve escrito *De temporibus*, tratado del cómputo de las festividades cristianas, de gran importancia para la enseñanza medieval. Alcuino, autor de una Dialéctica y profesor muy afamado en la Corte de Carlomagno, se había educado, igualmente, en un monasterio anglosajón.

También los anglosajones enviaron misiones al Continente, y, como en otro tiempo en Irlanda, los benedictinos demostraron su superioridad en Alemania. La robusta personalidad de San Bonifacio (672-755), apoyado por los carolingios Carlos Martel y Pipino, organizó rígidamente la Iglesia alemana y la sometió a la autoridad del Papa.

San Bonifacio implantó en todos los monasterios del Imperio franco la regla de San Benito, e instituyó escuelas monásticas. La importancia de estos monasterios para el desarrollo de la cultura, y, sobre todo, de la agricultura y de la difusión de la enseñanza, es extraordinariamente grande. Cierto que la intención de estos monjes no era exclusivamente aquélla: lo que nosotros llamamos « cultura », pertenece en su mayor parte al « Mundo » que ellos querían evitar. Su

Digitized by Google

propósito era más bien difundir el Evangelio y conducir las almas a la fe cristiana, orientándolas de este modo a su eterna salvación. Sus aportaciones a la labor cultural fueron más bien labor accesoria e impremeditada. La institución de escuelas monásticas se hizo siguiendo una costumbre imperante en los antiguos monasterios orientales, y también en la regla benedictina: la de admitir niños desde los 7 años en la comunidad de los monjes. Estos niños, sacrificados por sus padres a Dios, se llamaban *pueri oblati*. Debían permanecer en el monasterio toda su vida — probando esto cuán poco reconocida era en aquel entonces la libre decisión del individuo — siendo primeramente educados y formados para su profesión monástica. También en Alemania, especialmente entre las clases nobles, se extendió rápidamente la costumbre de confiar niños y muchachas a los conventos de monjes y monjas respectivamente, siendo ésta la ocasión de numerosas donaciones.

Los *pueri oblati* vestían el hábito de monje, y tomaban parte en los rezos de coro diurnos y nocturnos, estando sometidos en absoluto al régimen monástico. Dedicábaseles gran cuidado, y hasta un cierto honor, pues eran estimados como un bien sacrosanto confiado al monasterio.

En un principio, las escuelas monásticas estaban reservadas a estos oblatos. Sin embargo, en virtud de un decreto de la Dieta de Attigny (822) fundóse en los monasterios e institutos catedralicios junto a la escuela de internos otra de externos *(schola interior* y *exterior)*; esta última se convirtió con el transcurso del tiempo

Digitized by Google

en escuela superior para los clérigos seculares y también para algunos personajes seglares. No se exigía honorario alguno por la enseñanza en la *schola exterior*, que habitualmente estaba situada fuera del recinto conventual y representaba a su vez un internado ; sin embargo, era costumbre que los padres que gozaban de buena posición hicieran donaciones al monasterio para subvenir a la educación y mantenimiento de sus hijos. Estas donaciones eran hechas también para alumnos pobres, que vivían de limosna, o que, por prestación de diversos servicios, especialmente la transcripción de libros, se procuraban recursos para realizar sus estudios.

El monje que dirigía la escuela monástica llamábase *magister principalis ;* tenía éste agregados, como profesores auxiliares, varios monjes, según el número de los alumnos. Así sabemos que en el monasterio de Corvey había más de 24 profesores. La enseñanza del canto, de especial importancia en la vida conventual, era dirigida por el « cantor ». Éste dirigía a la vez los rezos y los cantos de coro, y tenía a su cargo como bibliotecario *(armarius)* todas las existencias en libros y manuscritos. Para la guarda estricta e incesante de los escolares destinábanse determinados monjes *(custodes)*, quienes atendían con el mayor cuidado no sólo a la observancia de las normas morales, sino también de la regla de la Orden y las de buena conducta, que fueron objeto en la Edad Media de una minuciosa regulación.

El rezo de coro, efectuado durante el día y la noche, absorbía unas cuatro horas; la enseñanza y el estudio,

Digitized by Google

unas seis. Cuando en un monasterio había pocos educandos, eran éstos instruídos en común, y siendo mayor su número se separaban convenientemente. Los niños tomaban asiento durante la lección en escabeles sin respaldo, el profesor en un asiento más elevado.

Los alumnos de la escuela interna disfrutaban de escasos momentos de descanso. En el Orden cluniacense, célebre por su severidad, donde el silencio era observado de un modo absoluto, llegóse a prohibir la conversación entre los alumnos incluso durante los descansos.

La disciplina era muy rígida en todas las escuelas monásticas. El palo y las disciplinas, el ayuno y el encierro eran medios punitivos frecuentemente empleados, frente a los cuales no existía diferencia de clases. Por lo demás, la vida de los alumnos en las escuelas externas y en las catedralicias era más libre que en las internas. Al parecer, la Edad Media no conoció período de vacaciones, pero sí numerosos días festivos. Como tales eran regularmente estimados los domingos y días de fiesta con sus vísperas. En estos días permitíase a los alumnos entregarse a los juegos más diversos, en los que a veces la alegría de los muchachos alcanzaba límites inconcebibles. El día más señalado para la juventud era la fiesta de los Inocentes (28 de diciembre), en la que maestros y discípulos cambiaban sus papeles respectivos, como hacían los señores romanos con sus esclavos en las fiestas saturnales.

La enseñanza de los niños comenzaba en el momento de su admisión a la escuela, tratando de fami-

Digitized by Google

liarizarlos con el latín, ya que más tarde tenían que servirse usualmente de él en lugar de su propio idioma. El latín era el idioma de la Iglesia, de los clérigos (incluso en la vida corriente) y de la literatura, y toda la enseñanza ulterior se llevaba a cabo en latín. Cuanto se dice, en cambio, del cultivo del griego y del hebreo en las escuelas medievales, pertenece más o menos al reino de la fábula. Cierto que en la cancillería imperial, por razón de las relaciones sostenidas por la Corte con los emperadores de Constantinopla, muy intensas en el siglo x, algunos de los funcionarios formados en las escuelas monásticas debían poseer el griego, pero éstos fueron casos excepcionales.

En bastantes escuelas no se hacía otra cosa que instruir a los alumnos en las primeras nociones de latín. Con frecuencia encontramos lamentaciones sobre el defectuoso latín de los párrocos, y hasta de los obispos. Esto dió lugar a que ya en los siglos VIII y IX oraciones y fragmentos didácticos, reglas conventuales, escritos religiosos y partes de las Sagradas Escrituras fueran traducidos al idioma nacional.

Cuando las escuelas se hubieron desarrollado más, tan pronto como los alumnos se capacitaban en cierto modo para hablar latín, iniciaban el estudio de las «siete artes liberales» heredadas de la Antigüedad. De los ocho años que solía durar la educación escolar, dedicábase la parte más considerable a las disciplinas lingüísticas, al «trivium». El estudio de estas ciencias no era objeto exclusivo, sino etapa preparatoria para el estudio de la Teología. Durante casi toda la Edad

Digitized by Google

Media, sólo los clérigos tuvieron acceso a la enseñanza superior; ellos representaban entonces la clase culta, diferenciada de los seglares sin cultura, que, por regla general, no sabía leer ni escribir *(illiterati)*.

Entre las artes liberales, la Gramática ocupó desde antiguo el primer lugar. Como en la Antigüedad, no sólo se comprendió en ella el estudio de las reglas lingüísticas, sino también las lecturas. Sirvió como libro de escuela para la primera enseñanza lingüística la pequeña gramática *(ars minor)* de Aelio Donato (hacia 350 d. de J. C.), o elaboraciones de este librito, para los más adelantados el tratado de Gramática *(ars grammaticae)* de Prisciano (principios del siglo VI d. de J. C.), que, sobre la base de las gramáticas, trató de crear una estructura completa de la lengua latina.

Mientras se aprendían las cuestiones fundamentales de la Gramática, usábanse muchas veces como primeras lecturas poéticas las fábulas esópicas de Aviano (siglo IV ó V después de J. C.), y una colección de sentencias que llevaban el nombre de Catón el Viejo *(censorius)*, pero que, en realidad, procedían del siglo III o IV de la Era cristiana. Este librito, que ya es conocido en el siglo IV, tuvo gran difusión durante la Edad Media. Se empezaba por la lectura de fragmentos poéticos, porque éstos se fijaban más fácilmente en la memoria, y porque en los versos podía aprenderse con toda seguridad la exacta pronunciación de las palabras con sus vocales largas y cortas. La elección de las lecturas sucesivas estaba encomendada al respectivo profesor y dependía de las aficiones de éste o de la posesión

Digitized by Google

casual de manuscritos; entre éstos ocupaba Virgilio el primer lugar. Sin embargo, existieron escuelas donde movidos por una religiosa aversión a lo pagano se evitó el contacto con lo clásico, tomando, en cambio, poetas cristianos (ante todo, Prudencio, siglo IV). También se leía con frecuencia Ovidio (43 a. de J. C. a 17 de la Era cristiana). De los autores en prosa leíanse principalmente Livio (59 a. de J. C. a 17 d. de J. C.), Suetonio (75-160) que había descrito las vidas de los doce primeros césares, y, finalmente, Orosio, discípulo de San Agustín (hacia 420). Entre los escritos filosóficos preferíanse los del estoico Séneca (hacia 1-64), escritor de tendencia ascética, en quien, como en Virgilio (70-19), pretendía verse un semicristiano. Sin embargo, leíanse también los escritos filosóficos de Cicerón, así como sus composiciones retóricas.

El procedimiento de enseñanza era sumamente lento. Como los alumnos por regla general carecían de libros — eran caros y poco frecuentes — todos los textos debían ser escritos al dictado. Después venía el comentario, y, finalmente, eran aprendidos de memoria y aplicadas las reglas en ejercicios prácticos *(dictamina)* o en controversias. Hacia 1300 se generalizó el uso del papel en lugar del costoso pergamino; los cruzados conocieron el papel en Oriente.

Mientras los alumnos poseían pocos conocimientos latinos, traducíase el texto al idioma respectivo; posteriormente, en el comentario de los escritores, fué empleado de un modo exclusivo el idioma latino. Para explicar algunos pasajes, el maestro hacía obser-

Digitized by Google

vaciones históricas, arqueológicas y mitológicas, en su mayoría tomadas de antiguos comentaristas. No existió una verdadera iniciación en el espíritu de la Antigüedad, quedando esta misión fuera del ámbito de la Edad Media, pues a ésta le faltaba el sentido histórico, es decir, la capacidad de percibir en su verdadero carácter un período pasado. La lectura servía, en primer término, para el aprendizaje del idioma, y a este fin se practicaban también ejercicios escritos en prosa y verso *(dictamen prosaicum* y *metricum)* cuya materia era, por regla general, de naturaleza eclesiástico-religiosa. Al finalizar la enseñanza, se efectuaba por lo común un *dictamen metricum* de mayor importancia, a manera de prueba. Para esta clase de exámenes compuso el monje Ekehardo I de San Gall el canto de Walthari, leyenda alemana elaborada a la manera de Virgilio y Prudencio.

A la Gramática, que ocupaba la mayor parte de la enseñanza, seguía la Retórica como segunda disciplina del trivium. Poseía ésta un sentido distinto del que tuvo en la Antigüedad. La Retórica clásica carecía ya de importancia para estos monjes que vivían apartados del mundo. Ni siquiera la propagación de la palabra divina necesitaba, según el dicho de San Isidoro de Sevilla, la magnificencia oral de un retórico. Así, bajo la denominación de Retórica, en las escuelas medievales más adelantadas se efectuaban solamente los ejercicios de redacción que ya habían ocupado un lugar en las antiguas escuelas de retóricos. Estas prácticas recibían el nombre de *dictamen prosaicum*. Poníase a la sazón

Digitized by Google

gran interés en orientar a los discípulos para que pudieran redactar cartas, documentos y escritos de contenido mercantil. Durante la Edad Media empleáronse casi exclusivamente clérigos en las cortes de los príncipes espirituales y temporales para la redacción de cartas y documentos. Los magnates desconocían, por regla general, la lectura, o por lo menos la escritura, teniendo a su lado un clérigo como secretario (de esa palabra — *clericus* — derivan la francesa *clerc* y la inglesa *clerk*). Como la resolución de cuestiones jurídicas en cartas y documentos presuponía un cierto conocimiento de las normas jurídicas, uníase con frecuencia al *dictamen prosaicum*, en el ámbito de las enseñanzas retóricas, otras de carácter jurídico, así como la lectura de las fuentes jurídicas romanas y de legisladores posteriores.

La Dialéctica (Lógica) se desarrolló tomando como base los escritores Boecio, Casiodoro y Marciano Capella. El nombre de Aristóteles era citado muchas veces con gran respeto, pero, hasta fines del siglo XII, sus escritos lógicos solamente fueron conocidos a través de la versión latina de Boecio. La parte más importante de sus obras era totalmente desconocida en el mediodía de Europa.

Juntamente con el estudio de la Dialéctica se efectuaban controversias, cuyo tema predilecto eran las cuestiones teológicas. Desde el siglo XI, la enseñanza teológica quedó íntimamente unida con la Dialéctica e inspirada totalmente en ésta, mientras que perdió terreno la antigua práctica de leer los escritos de los Padres de la Iglesia.

7. MESSER: Historia de la Pedagogía. 105-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

Puede admitirse que sólo contados alumnos, de especiales condiciones, estudiaban, después de cursar las tres materias del trivium, las correspondientes al quadrivium, mediante lecturas de tratados antiguos. Sin embargo, algunos conocimientos del quadrivium se hicieron necesarios por su gran importancia práctica para todos los clérigos, y fueron impuestos ya a los discípulos en el transcurso del trivium. Así, por ejemplo, los niños pequeños eran instruídos en el canto, que se aplicaba a todas las ceremonias del culto. Carlomagno envió cantores a Roma para completar su educación, y mandó llamar maestros italianos. A mediados del siglo IX gozó de gran fama la escuela monástica de San Gall por sus cantos corales. Los monjes Notker, Labeo, Ratpert y otros crearon famosos cantos y compusieron escritos teóricos musicales. La enseñanza de los cantos eclesiásticos exigía gran trabajo y tiempo, porque los cantos casi siempre se hacían de oídas. Solamente con el transcurso de la Edad Media se llegó a inventar un sistema de notación que permitió separar de un modo preciso los intervalos.

También pertenecían a la enseñanza elemental los rudimentos del cálculo, como el cómputo y la representación de los números por los dedos de la mano. Las operaciones aritméticas eran muy laboriosas, pues los guarismos arábigos no fueron conocidos en el Norte hasta el siglo XIII. Hasta entonces se intentó salir del paso mediante el empleo de tablas de cálculo (ábacos): uno de los más usados fué el que construyó Gerberto, obispo de Rávena (desde 999 Papa, con el nombre de

Digitized by Google

Silvestre II), pero su uso presuponía el conocimiento de de complicadas reglas.

Siguiendo el modelo de los pitagóricos, se estudió con especial predilección el significado místico de los números, especialmente a instancia de Alcuino. Pretendíase que mediante este misticismo de los números podían comprenderse en su verdadera significación determinados pasajes de la Biblia. Así, por ejemplo, el 3 significaba la Trinidad, el 4 lo temporal (por las cuatro estaciones y los cuatro períodos del día), el 7 al hombre, que consta del alma (que es a su vez una trinidad), y del cuerpo, integrado por los cuatro elementos terrenos : fuego, agua, aire y tierra. Además, eran necesarios ciertos conocimientos astronómicos para el cómputo del calendario eclesiástico. Como en la época del Carlomagno había pocos clérigos en condiciones de determinar exactamente la fecha de la Pascua, celebrábase ésta en distintos lugares en períodos diferentes. Carlomagno, que hizo venir personas inteligentes de Italia, imprimió un vigoroso impulso al estudio de la Astronomía y al de la Aritmética, necesario para aquél.

A las enseñanzas astronómicas se reunieron otras de carácter cosmográfico acerca de la forma esférica de la Tierra, su división en cinco zonas, el «sistema esférico» establecido por Aristóteles (según el cual los cuerpos terrestres estaban fijos en cortezas del globo inmediatamente superpuestas y se movían con éstas), fenómenos meteorológicos y estructura de las constelaciones.

Al estudio de la teoría musical dedicábanse pocos alumnos de condiciones sobresalientes. La fuente prin-

Digitized by Google

cipal era la obra de Boecio sobre la Música *(De musica*, 5 vols.) elaborada sobre fuentes griegas.

La menos cultivada de las siete artes liberales por su escasa importancia práctica era la Geometría. Sólo cuando Gerbert encontró la Geometría de Boecio, que representa un resumen de la obra de Euclides y enseña el cálculo de las figuras planas más sencillas, se notó en los siglos XI y XII un mayor interés por esta ciencia. Hasta entonces, y frecuentemente aún más tarde, se limitaron a la lectura del libro VI de la obra de Marciano Capella. Éste trata en ella, esencialmente, de Geografía, y sólo al final explica las expresiones técnicas de la Geometría de los griegos. Así, en las escuelas monásticas, bajo el nombre de Geometría, se explicó principalmente Geografía, materia que interesaba más que los postulados geométricos. De los escritos antiguos se utilizaron, aparte del de Marciano, los de Julio Solinus (principios del siglo IV d. de J. C.), así como mapas antiguos. No solamente se cultivó la Geografía física, sino que cautivaba la descripción de los habitantes de la Tierra y de los animales fabulosos. En algunas grandes escuelas monásticas se daba una cierta enseñanza de carácter histórico natural, porque este género de conocimientos se estimaban útiles para el estudio de la Biblia. La fuente principal fueron las obras de San Isidoro de Sevilla, en las que se inspiró el conocido libro de Hraban Mauro, *De universo*. Trata éste de todas las maravillas del cielo y de la tierra, así como de los diversos estudios de la Historia y de las Ciencias naturales, dominando la tendencia a encontrar la

Digitized by Google

significación mística de las cosas, junto a la interpretación natural. Los conocimientos zoológicos se adquirían en el famoso *Physiologus*, libro procedente de la Antigüedad y que fué objeto de elaboraciones y adiciones hasta entrado el siglo XIII. En él eran también relacionados con los misterios cristianos ciertos animales, efectivos o fabulosos. El libro era tan estimado que fué traducido al alemán y compuesto en verso.

Juntamente con la enseñanza elemental se inició ya una cierta instrucción religiosa de la juventud. Algunos textos cristianos, como el Padre nuestro y el Credo, debían ser aprendidos por todos los niños, según la legislación carolingia. En las escuelas monásticas se instruía con todo cuidado con los ejercicios preliminares de la confesión. Cuando los niños comenzaban a leer, procurábase inculcarles los Salmos, para que pudieran participar pronto en los rezos de coro. En el salterio se aprendía también a leer, por regla general.

Por lo que respecta a la formación teológica peculiar de los clérigos, ningún sacerdote, según los decretos de Carlomagno, debía ser consagrado sin probar que poseía los necesarios conocimientos de rezos y fórmulas, como del Evangelio y escritos canónicos, la redacción de cartas y documentos y el cómputo del calendario eclesiástico; a la vez, cada sacerdote debía rezar sin dificultad todo el salterio. Difícilmente puede comprobarse la observancia de estas disposiciones. A fines del siglo X se acentuó la tendencia a estudiar las fuentes del Derecho canónico (Actas de concilios y rescriptos pontificios); concedíase especial interés, sin embargo,

Digitized by Google

al conocimiento preciso e inteligencia de las Sagradas Escrituras. Junto al sentido puramente histórico de éstas, el clérigo debía comprender también su sentido moral y místico, y aplicar a la interpretación de las Escrituras todos los conocimientos allegados por las demás disciplinas científicas. Finalmente, se exigió del sacerdote que se hallara en condiciones de propagar la palabra divina y exponer claramente las doctrinas de la fe. Distínguese en este terreno el libro de Hraban *De clericorum institutione*.

Prueban la existencia de estudios bíblicos las tentativas de traducción de algunos libros latinos, iniciadas en el siglo VIII, y, especialmente, los glosarios alemanes y latinos que en parte figuraban como notas marginales en numerosos manuscritos del texto de la Vulgata, de los siglos VIII a XII, agregados en parte por orden alfabético como diccionario a la Biblia.

Estudiáronse además los Padres de la Iglesia.

En la segunda mitad de la Edad Media el desarrollo de la Escolástica determinó una transformación en la enseñanza de la Teología. El nombre de Escolástica significa inicialmente el conjunto de la ciencia, tal como era enseñado por la escuela *(schola)*. Más tarde se dió este nombre a la Filosofía y a la Teología filosófica que florecieron desde el siglo XI. La base de la Filosofía escolástica era la fe en los dogmas de la Iglesia, que entonces estaban ya desarrollados casi en su totalidad; su objeto era la sistematización, explicación y fundamento racional del contenido de los dogmas, en una palabra, una Teología especulativa, de carácter

Digitized by Google

científico. Por esta causa se dió gran importancia a la enseñanza lógica (Dialéctica).

Basándose en las doctrinas de San Agustín, Anselmo de Canterbury (1033-1109) estableció la relación entre la fe y la ciencia en la fórmula *credo ut intelligam* (creo, para saber), con lo cual la fe se reconoció como postulado y fundamento del conocimiento filosófico. Conocida es su prueba de la existencia de Dios, en que del concepto o esencia *(essentia)* de Dios deriva su existencia *(existentia)* de un modo puramente especulativo, es decir, mediante el pensamiento puro, sin ayuda de la experiencia. Anselmo debe ser considerado como el verdadero fundador de la Filosofía y Teología racional de la Escolástica. En el siglo XII, Pedro Lombardo escribió su obra *Sententiae*, donde en cuatro libros se desarrollaban las siguientes materias: 1, Dios y sus atributos. 2, Creación y pecado original. 3, Encarnación de Cristo y Redención. 4, Los Sacramentos y las Postrimerías. Este libro fué, hasta el siglo XVI, la base de la enseñanza teológica.

El escolasticismo alcanzó su más elevado nivel al ser conocidas todas las obras de Aristóteles (desde fines del siglo XII), del cual hasta entonces solamente se conocían los tratados lógicos. Hacia 1250 se poseían ya traducciones latinas de las obras filosóficas conservadas de Aristóteles, en parte sacadas de textos árabes, en parte de textos griegos. Alberto Magno (Albert von Bollstedt, 1193-1280) y su discípulo, todavía más importante, Santo Tomás de Aquino, descendiente de una casa condal italiana (1227-1270), lograron incor-

Digitized by Google

porar la filosofía aristotélica al sistema de la Filosofía y de la Teología cristianas. En lo sucesivo, Aristóteles fué el « filósofo » por excelencia. Santo Tomás, aunque en su época suscitó contra él una gran corriente de opinión, ha sido reconocido por la Iglesia católica, hasta la actualidad, como el gran maestro de la Filosofía y de la Teología.

Del mismo modo que el intenso desarrollo de la Filosofía influyó en la evolución de la Teología y de sus métodos, influyó también sobre la Gramática. Los procedimientos hasta entonces empleados eran esencialmente empíricos, es decir, se limitaban a aceptar como realidades las reglas del idioma, tal como se las encontraba en los escritores. En lo sucesivo, se procuró investigar las causas más íntimas de esta regla, pero el punto de vista lógico predominó de un modo tan absoluto que el aspecto psicológico perdió casi toda su importancia. El primer sistema completo de esta Gramática « filosófica » fué el *Liber de modis significanti* (Libro de los modos de interpretación), citándose como autor suyo unas veces a Santo Tomás, otras a otro escolástico. Los representantes de esta tendencia lógica recibieron el nombre de « modistas ». Mediante el establecimiento de un sistema de sintaxis señalaron un efectivo progreso con respecto a la Gramática antigua. Este nuevo método gramatical fué introducido en la enseñanza escolar por el famoso *Doctrinale* de Alejandro de Villa Dei (en su forma francesa Villedieu, llamado también Alexander Gallus). Apareció esta obra en 1199 y está redactada en versos leoninos, es

Digitized by Google

decir, en exámetros que riman en los hemistiquios y en los finales. Dominó este libro en la enseñanza de la lengua latina hasta muy entrado el siglo XVI, por lo menos en la enseñanza superior, pues para la elemental se utilizaba el *Donato*. Todavía seguía ejerciendo un poderoso influjo después de la invención de la imprenta (1450), como lo prueba el hecho de que se hayan encontrado nada menos que 267 ediciones diferentes.

Todavía añadiremos algunas indicaciones sobre la evolución de las órdenes monásticas y de sus escuelas. En la primera mitad de la Edad Media predominó en absoluto la orden benedictina; entre sus escuelas monásticas fueron muy famosas en Hesse, las de Fulda y Hersfeld; en Sajonia, la de Corvey; en Suabia, las de San Gall y Reichenau; en los países renanos, las de San Maximino, Tréveris y Stablo; en Baviera, las de Benediktbeuern, San Emeran, Ratisbona y Niederaltaich. La reforma del Orden benedictino, que salió del monasterio de Cluny a fines del siglo X, no fué muy favorable a las ciencias mundanas porque, dominados los monjes por la tendencia del apartamiento del mundo, temíase de ellas una amenaza para la vida ascética cristiana. Otro tanto puede decirse de los Órdenes fundados en los siglos XI y XII en Francia, país que a la sazón dominaba en el orden intelectual. Sabemos de numerosas fundaciones de Órdenes que intentaban restablecer en todo su rigor la primitiva regla o superarla en ocasiones, planteando a los monjes muy elevadas exigencias. Nunca faltaron, sin embargo, monjes que intentaran suavizar el rigor de la regla,

Digitized by Google

tratando de hacer más cómoda su vida y ofreciendo en el monasterio una sede al espíritu mundano. Cierto es también que entre los *pueri oblati* había muchos que por naturaleza se adecuaban mejor a cualquier otra cosa que a la vida monástica. Como reacción contra tales fenómenos de decadencia en los monasterios manifestáronse algunas personalidades que con devoción se dedicaron a las atenciones religiosas y a la vida monástica, tratando de restablecer la antigua disciplina mediante la fundación de Órdenes. Así, San Bruno creó en 1084 el de los Cartujos; San Roberto, en 1098, el de los Cistercienses. Este último Orden adquirió especial importancia por haber pertenecido a él desde 1112 San Bernardo de Clairvaux, que desempeñó un papel eminente en la vida religiosa y política de la época. El Orden de los Premonstratenses, fundada por San Norberto en 1120, trató de asociar la vida monástica con la actividad misionera. Tanto los Cistercienses como los Premonstratenses se hicieron acreedores a elogio por la actividad desarrollada en el Oriente de Europa y por el cultivo de grandes extensiones de terreno; también sostuvieron escuelas, pero no lograron adquirir gran importancia en la alta cultura. Otro tanto puede decirse de los Órdenes caballerescos. Mayor interés revistió, en cambio, la actuación de los Órdenes Mendicantes, Franciscanos y Dominicos, desde el principio del siglo XIII. No eran Órdenes dedicados a la agricultura, sino que fundaban sus monasterios en las ciudades que, por entonces, se habían desarrollado. En ellas se dedicaron también a la enseñanza de la

Digitized by Google

juventud; pero el campo principal de su actividad docente fueron las Universidades, a cuya fundación nos referiremos más adelante. Los profesores universitarios más famosos, como Alberto Magno, Santo Tomás de Aquino y Duns Scoto pertenecían a estos Órdenes Mendicantes.

El florecimiento de las Universidades fué la razón capital de que en la segunda mitad de la Edad Media las escuelas monásticas (como también las catedralicias y fundacionales) perdieran su importancia, degradándose a veces hasta la condición de escuelas preparatorias de las Universidades. La importancia extraordinaria de éstas quedó reconocida por el Orden de los benedictinos al establecer que el cinco por ciento de sus monjes debía estudiar en la Universidad, a expensas del monasterio, Teología y Derecho canónico, para utilizar después estos conocimientos en las escuelas monásticas.

Como en los conventos de varones, también existieron escuelas en los de mujeres. En las de éstas comenzaba la enseñanza, como en las de los niños, aprendiendo el salterio, en el cual se hacían los primeros ejercicios de lectura. Las monjas que sabían leer y rezar en el salterio se llamaban *litteratae*, a diferencia de las siervas de clases inferiores que, ordinariamente, ingresaban en el monasterio en edad más avanzada.

En la escuela monástica, la enseñanza se limitó muchas veces a la Gramática y a las restantes disciplinas del trivium, pero en los siglos IX y X hubo conventos de mujeres en los que floreció una intensa vida

Digitized by Google

espiritual. Así, Hrosvitha de Gandersheim compuso en el siglo x seis dramas, tomando ejemplo de los de Terencio. También se difundieron entre las monjas los conocimientos aritméticos. Igualmente que en los de varones, en los monasterios de mujeres se practicó con gran celo la transcripción de libros y la ornamentación de manuscritos con miniaturas. Algunos escritores hicieron reproducir frecuentemente sus obras en los conventos de mujeres.

En éstos, y junto a las escuelas «internas», dedicadas al noviciado, desarrolláronse otras «externas», para las hijas de personajes de calidad, que no tenían intención de tomar el velo. Parece ser que la enseñanza en estas escuelas externas quedó limitada a los rudimentos de la ciencia, lectura y escritura de latín, y conocimiento del salterio latino. Gracias a esto, la formación espiritual de las mujeres selectas solía ser más elevada que la de sus maridos.

Naturalmente, la enseñanza de las muchachas comprendía también trabajos manuales, como hilar, tejer, bordar, confección de vestidos, etc.; pues entonces las mujeres más distinguidas tenían a gala participar inmediatamente en las ocupaciones del hogar doméstico.

Fuera del convento, las hijas de padres distinguidos solían recibir enseñanza literaria de un profesor privado (clérigo), especialmente por el sacerdote de la familia. De una de estas lecciones particulares derivan los amores del famoso escolástico Abelardo con Eloisa (principios del siglo XII). En la corresponden-

Digitized by Google

cia de ambos, que se conserva, las cartas de Eloísa revelan que se trataba de una importante dama dotada de una característica individualidad.

Para explicar la vida del alumno y el sistema de enseñanza en un monasterio, reproducimos el llamado «Diario (1) de Walafrido Strabo», publicado por vez primera en los «Jahresberichten» de la fundación benedictina de Nuestra Señora de Einsiedeln, de 1856 y 1857. Nacido en 806, fué educado en la escuela «externa» del monasterio de Reichenau; posteriormente ingresó en el Orden, fué abad suyo en 842 y murió en 849.

«Yo lo ignoraba y mi asombro fué grande cuando vi el edificio del monasterio que debía habitar en lo sucesivo; gran alegría me causó ver la muchedumbre de camaradas y compañeros de juego que me acogían afectuosamente. También yo les procuré a ellos ocasión de alegría, pues todo me parecía nuevo y desusado, y torpemente imitaba a destiempo lo que veía hacer a los demás.

»A los pocos días me encontré más a gusto, y apenas había logrado compenetrarme en la regla común, el escolástico Grimaldo me encomendó a un maestro con el cual debía yo aprender a leer. No era yo solo, sino que tenía además otros varios niños de mi edad, de clase noble o plebeya, todos los cuales estaban más adelantados que yo. La benévola ayuda de mi maestro y el estímulo personal me fueron impulsando alternativamente a consagrarme con celo a esta misión, y al cabo de algunas semanas logré avanzar tanto, que no solamente pude leer con cierta soltura lo que escribían en mi tablilla encerada, sino también el libro latino que me dieron. Por añadidura, entregáronme un libro en mi propio idioma, cuya lectura me costaba gran esfuerzo, pero en cambio me reportaba una cordial alegría. Porque yo iba leyendo y comprendiendo a la vez, cosa que no sucedía con el latín, y así me extrañaba mucho en un principio que se pudiera leer y comprender al mismo tiempo lo leído.

(1) Para más detalles véase W. WATTENBACH, *Deutschlands Geschichtsquellen in Mittelalter*, vol. I (6.ª ed., 1893), pág. 279; *Theol. Literaturblatt*, XV, pág. 185; *Ztschr. f. Gesch. der Oberrheins*, VII, páginas 314 y ss.

Digitized by Google

» En el otoño, durante la época de la vendimia, hubo varios días de vacación ; salíamos con nuestros profesores al lago o nos dedicábamos a recoger manzanas bajo los árboles cargados de fruto que rodeaban el monasterio. Pasados estos alegres días, comencé a dibujar en mi tablilla encerada las letras que yo había aprendido a conocer y a enlazar, y en aquella operación no siempre me acompañó el éxito. En mi aburrimiento pronto busqué variadas distracciones, molestando a mis camaradas, lo cual me atrajo reconvenciones y golpes, en más de una ocasión. Durante el invierno aprendí a escribir, y en la primavera del año 816, cuando contaba 10 años de edad, pasé a la jurisdicción del maestro de gramática, el Magister Gerardo.

» Año 816. La primera labor que hube de hacer con él fué aprender algunas fórmulas latinas para poder conversar en este idioma con mis camaradas. La mayoría de mis condiscípulos estaban ya muy adelantados, unos en el segundo, otros en el tercero y cuarto año de Gramática. Éstos, fuera de las horas de recreo, debían hablar entre sí siempre en latín ; en cambio, a nosotros, los principiantes, se nos permitía utilizar la lengua nativa para entendernos mutuamente.

» Después de algún tiempo, pusieron en mis manos la gramática de Donato, encomendando a un discípulo de más edad la misión de preguntarme sobre ella hasta tanto que yo aprendiera las ocho partes de la oración y las reglas de su uso. Durante las dos primeras clases, el profesor en persona se impuso el trabajo de enseñarme cómo debía proceder para aprender estas palabras y formas analógicas ; en lo sucesivo, no vino más que al fin de las lecciones para informarse de mis progresos. Indudablemente le satisfizo el avance que yo hice en el « Donato » ; además, tuve tiempo sobrado de hacer toda suerte de travesuras, molestando a mis camaradas. Estaba persuadido de que el alumno que nos enseñaba no podía pegar, y que me quería demasiado para denunciarme al maestro al fin de las lecciones. A veces sucedió, sin embargo, que yo exageré la nota, y otros alumnos que en distinto lugar de la sala estudiaban el segundo o el tercer curso de gramática se daban cuenta de mi hazaña y con sus risotadas llamaban la atención del maestro que estaba ocupado con ellos. La primera vez se limitó a lanzarme una severa mirada ; la segunda se acercó a mí y me preguntó cómo era tan olvidadizo, y hasta me amenazó alzando el dedo ; pero, siendo inútiles estas adver-

Digitized by Google

tencias, me castigó privándome de una porción de la comida, o descolgando las disciplinas de la pared.

» Todas las tardes debíamos hacer ejercicios prácticos con las reglas que habíamos aprendido de memoria por la mañana. Nuestro jefe de sección, y en algunos casos el profesor mismo, nos decía frases más o menos extensas en nuestro idioma, y nosotros debíamos trasladarlas al latín en nuestra tablilla encerada ; los términos nos eran conocidos por el « Donato » o por las conversaciones cotidianas, y, en caso necesario, debíamos consultar al profesor. Como escribíamos al dictado sin ver las palabras, causábame maravilla que pudiera yo escribirlas con bastante perfección. Por la noche nos leían un fragmento de la Historia Sagrada, y de él debíamos dar una referencia a la mañana siguiente.

» Mientras repasábamos por segunda y tercera vez el « Donato », se terminó la construcción de la iglesia cerca de nosotros. Entre el edificio de nuestra escuela y la clausura alzábase la magnífica catedral. Cuando yo llegué a Reichenau estaba totalmente construída, y los hermanos trabajaban sin descanso en la decoración del interior. Finalmente, llegó el ansiado momento de la consagración de aquella magnífica iglesia. Una gran muchedumbre había acudido a la fiesta ; dos días antes, el lago aparecía cubierto de barcos de los que saltaron a tierra señores y caballeros de las cercanías y de lejanos lugares. También vinieron varios obispos y diputados de la corte de Luis, pues el abad había sido buen amigo de Carlomagno, padre del monarca actual. En honor de María, nuestra amada Virgen, fué consagrada la catedral por el abad-obispo Hatto, en presencia de todos los obispos, que revestidos de pontifical tomaban parte en la fiesta. Presentaba ésta un aspecto maravilloso : 700 hermanos, 100 educandos de la escuela interna y 400 de la externa formaban un coro como yo nunca lo había visto ni oído ; en la cancela, el pueblo entero contestaba a los rezos del obispo. Allí, por primera vez en mi vida, sentí en mi interior una emoción indecible, un ardor infinito : la grandeza y la bondad de Dios llenaron mi alma, y adopté la resolución de dedicarme totalmente a su servicio.

» Desde aquel momento mi ser entero se hizo más apacible, suscitando este hecho la alegría de mis maestros, especialmente de dominus Grimaldo, y la admiración de mis camaradas. Antes

Digitized by Google

de regresar a su sede episcopal de Basilea, el abad Hatto quiso asistir a nuestros exámenes. Mis contestaciones le causaron especial satisfacción; con infantil sencillez fuí hablando a aquel hombre eminente, a quien pocos días antes había visto en toda su magnificencia rodeado de obispos, condes y caballeros, y que ahora estaba sentado ante nosotros como un padre bondadoso. Al marchar me recomendó con insistencia al dominus Grimaldo.

» Año 817. Durante el invierno siguiente nos dedicamos a la segunda parte de la Gramática, y en lo sucesivo hubimos de hablar siempre latín, incurriendo a veces en errores que regocijaban sobremanera a nuestros maestros y camaradas. Cada día nos leían un fragmento del salterio, y nosotros lo escribíamos en nuestras tablillas enceradas; después, cada uno debía corregir las faltas de su vecino, y uno de los alumnos del cuarto año de Gramática revisaba todos los trabajos. A continuación se repetía palabra por palabra explicándose todo detenidamente, y al siguiente día debíamos saber el fragmento de memoria. De este modo, en el curso del invierno y del verano siguiente aprendimos todo el salterio. Desde entonces, junto con los demás educandos, tomamos parte en los cánticos de coro de los hermanos. Nosotros, los educandos de la escuela externa, solamente lo hacíamos así en los domingos y días festivos, mientras que los de la escuela interna, equiparados a los hermanos y en compañía de ellos, cantaban durante el día entero, divididos en veinticuatro secciones, las alabanzas de Dios. Esto lo hacían en el coro; en cambio, nosotros conservábamos nuestro lugar por no ir vestidos con el hábito del Orden, sin el cual nadie podía penetrar en el coro ni en la clausura.

» Año 818. En este año se plantó en la isla la primera vid, y cuando terminamos felizmente nuestros exámenes en presencia de dominus Erlebaldo, saboreamos las primeras uvas. Con renovado entusiasmo comenzamos la lectura de Alcuino y de los dísticos de Catón, que nos obligaron a aprender la Métrica; yo logré un ejemplar en el cual estaban reunidas la Gramática de Alcuino y la métrica de Beda. A otros les dieron la métrica de Victorino (1), debiendo nosotros conversar en presencia del maestro sobre las reglas de la prosodia, y posteriormente sobre

(1) Cayo Mario Victorino, retórico y gramático africano del siglo IV.

Digitized by Google

el arte poético. En los poemas de Próspero y Juvenco, así como en los de Sedulio (1), que íbamos leyendo de dos en dos, practicamos repetidamente las reglas aprendidas y fuimos dando nuestra opinión al profesor en las lecciones nocturnas, según el orden de clase. Como ejercicio de memoria aprendimos los himnos eclesiásticos cotidianos y festivos, que en parte ya nos eran conocidos por la frecuente repetición de los mismos. Durante el verano, y por orden también, comenzamos a leer en el refectorio, preparándonos al principio bajo la dirección de un alumno más adelantado. Experimenté entonces por vez primera un sentimiento de inquietud, porque incurría en frecuentes errores, y el corrector, que no dejaba pasar el más pequeño defecto, me reconvino varias veces, hasta el extremo de que casi perdí confianza en mí. En esta época nos dejó dominus Grimaldo, que había sido director de nuestra escuela, y que juntamente con dominus Hatto, otro de nuestros profesores, fué enviado por el abad Hatto al monasterio de Aniano (2); con ocasión de su partida compuse mi primera carta en latín, en la cual expresaba mi afecto y agradecimiento, misiva que terminé con un dístico latino penosamente redactado. Dominus Grimaldo me regaló un ejemplar de las Églogas de Virgilio, que yo leí repetidas veces durante mis horas de descanso. Desde entonces dirigió la escuela Wetino, hermano de Grimaldo, y en ese cargo continuó hasta su muerte, cuyos detalles, como diré posteriormente, describí en versos exámetros.

»Año 819. Para completar nuestros estudios de Gramática, me encomendaron la tarea de instruir a los nuevos alumnos, en la forma que antes lo habían hecho con nosotros. Me entregué a esta misión con tanto entusiasmo como éxito, granjeándome por esta causa el singular afecto de Wetino. Al mismo tiempo, el maestro Gerard, profesor de Gramática, nos fué explicando

(1) Los citados son poetas cristianos: Juvenco pertenece al siglo IV, Próspero y Sedulio al siglo V.

(2) Este monasterio fué fundado en el sur de Francia, cerca de Montpellier, por Benito de Aniane (750-821), en el año 779, sobre una hacienda de su padre. Fué un gran centro de cultura del Mediodía de Francia. El emperador Luis el Piadoso encomendó finalmente a Benito la dirección suprema de todos los monasterios de su reino.

Digitized by Google

las figuras y tropos de dicción, señalándolos primero él en las Sagradas Escrituras y haciendo que luego los encontráramos nosotros en los poetas que leíamos, como Estacio y Lucano. Aquellos de entre nosotros que no tenían interés ni vocación por la enseñanza, se ocupaban, bajo la dirección del maestro, en copiar fragmentos de las Gramáticas de Prisciano, Mario Victorino y Casiodoro, o se ejercitaban en componer frases latinas o en su propio idioma, sobre temas sacados de la vida diaria o de la Biblia. Utilizaban a este fin el libro de los sinónimos, que el maestro Gerard había compuesto entretanto para nuestro uso, y que nos prestaba en la composición poética los más señalados servicios.

»En estos menesteres llegó el momento en que los que pasaban de la Gramática a la Retórica, en número de 32, habían de sufrir los exámenes de reválida. Como preparación repasamos a fines de verano con nuestros maestros las tres partes de la Gramática : Etimología, Ortografía y Métrica, así como también la teoría de las figuras y tropos de dicción. En determinados días vino dominus Erlebaldo con los demás profesores de la escuela interna y en la gran sala de nuestro colegio hizo en persona a cada uno de nosotros diversas preguntas sobre las materias estudiadas y sobre los escritores que habíamos leído. Finalmente, hubimos de dar ejemplos de todas las reglas. El examen versó también sobre los relatos del Antiguo y Nuevo Testamento, que habíamos cursado durante cuatro años, y acerca de su sentido e interpretación. Aquellos alumnos que quedaban deficientes en algún punto eran invitados a instruirse con mayor precisión en la respectiva materia, y aquellos otros que habían mostrado indiferencia o desidia fueron duramente amonestados por dominus Erlebaldo, que aparecía entonces para nosotros como un hombre de extraordinaria severidad. No todos mis condiscípulos pasaron con nosotros a cursar los estudios de Retórica, sino que algunos jóvenes nobles regresaron a sus casas o fueron retirados por sus padres para instruirlos en las artes caballerescas, que no eran objeto de atención alguna en la escuela monástica. Diariamente podíamos ver caballeros y condes que se detenían en la hostería del convento, pero nosotros no teníamos ningún contacto con ellos ; sólo los clérigos y obispos venían en ocasiones a nuestro cuarto para examinarnos o admirar nuestros alegres juegos. Siempre me acordaré cuán avergonzado me sentí cuando, con

Digitized by Google

ocasión de una carrera en presencia de un obispo, caí al suelo, causando la risa de todos. Desde este día me desagradaba el citado juego, y por eso preferí en lo sucesivo el juego de dados.

»Durante los días de vacación, que en este año fueron más agradables por algunas pequeñas excursiones a las haciendas pertenecientes al monasterio, volvimos a éste, con gran alegría nuestra, dominus Grimaldo y dominus Tatto. Al primero le fué recomendado implantar en la regla monástica aquellas reformas que estimara necesarias según la experiencia adquirida en el monasterio de Aniano ; Tatto, por el contrario, se encargó de iniciarnos en los secretos de la Retórica.

»Año 820. En el día de San Pirmino, nuestro santo patrón y primer abad (3 de noviembre), comenzamos nuestros estudios retóricos. Usábamos el Tratado de Casiodoro, que era ya conocido de casi todos nosotros, porqué en la clase de Gramática dábamos los capítulos relativos a la especialidad, y, además, nos recomendaban su lectura. También comentamos y leímos en la escuela los escritos retóricos de Cicerón ; la lectura de Quintiliano era, en cambio, potestativa. Hasta entonces, si se exceptúan algunas pequeñas cartas, no habíamos hecho redacciones, pero en lo sucesivo todos los días habíamos de aplicar las diversas formas oratorias tal como aparecían en los tratados. Estos trabajos nos ocuparon todo el invierno.

»En la primavera comenzó el estudio de la Historia, de la cual teníamos ya algunos conocimientos por el Martirologio que se leía en el refectorio y por los coloquios con nuestros profesores. La base fué el *Cronicón de Beda*, y como libro de consulta nos dieron aquel en que el bibliotecario Regimberto había hecho reunir las crónicas de Eusebio de Cesárea, San Jerónimo, Próspero, Casiodoro, el obispo Jornandes y Mellitus. Además, leímos en la escuela, en primer término Salustio, y después Tito Livio, en cuya obra teníamos que analizar las reglas y formas retóricas. En esta época, y por indicación de Tatto, leí también el diálogo de Alcuino entre la Retórica y las Virtudes, que nuestro maestro había traído consigo, y de él saqué tantas enseñanzas como satisfacciones.

»Como variante, comentábamos algunos fragmentos de la *Eneida* de Virgilio, y otros de Prudencio y Fortunato, y hasta componíamos de tiempo en tiempo pequeños poemas latinos. No todos estaban obligados a esto último ; sin embargo, yo lo

Digitized by Google

hice con tal entusiasmo que, con frecuencia, dejaba de lado otros trabajos. Finalmente, cada uno de nosotros debía copiar una crónica, para tenerla después a mano si lo exigían las circunstancias.

» Año 821. Durante el invierno inmediato nos ocupamos de la Dialéctica, bajo la dirección de Tatto; éste nos instruyó en dicho arte según el escrito de Alcuino, que había traído de Francia; pero como a la sazón no contábamos más que con un ejemplar, nos proporcionaron la obra de Casiodoro y la Introducción de Porfirio, y posteriormente también los escritos de Boecio y Beda sobre la Dialéctica de Aristóteles. Después, tuvimos conversaciones sobre esta materia. A Tatto le agradaba especialmente conocer la opinión de cada uno de nosotros sobre un mismo tema, y ver cómo cada cual la defendía contra los ataques del adversario. Cuando la discusión acaloraba nuestros ánimos, era interrumpida y no se reanudaba hasta el día siguiente. Yo encontré un máximo interés en la Lógica, y me ocupé en añadir ejemplos a los que Alcuino aducía de los poemas de Virgilio, siendo animado por Tatto en esta labor. Continuó después la lectura de poetas y el estudio de la Historia, y cada semana los alumnos daban cuenta de lo aprendido en un día determinado.

» Durante el verano, Tatto nos familiarizó con las colecciones jurídicas, que nos introducían en la vida real, ofreciéndonos al mismo tiempo material abundante para nuestros ejercicios dialécticos y retóricos. Algunos de nosotros que no se encontraban a gusto con los estudios de Dialéctica, se habían dedicado a estas colecciones, y hojeado los Códigos de Teodosio, de los francos, salios y ripuarios, así como de los longobardos. Nuevamente los repasamos todos juntos, haciendo Tatto los maravillosos comentarios que le sugería su rica experiencia. Durante su juventud, había permanecido en el palacio imperial y conocía hechos de toda especie, cuyo relato era sumamente plástico y le permitía aconsejarnos para el porvenir. Entre los numerosos clérigos y obispos que visitaron nuestra escuela durante el verano figuraba Thegan, obispo auxiliar de Tréveris, antiguo amigo de nuestro abad Hatto, que visitaba Reichenau casi todos los años.

» Año 822. Todo el invierno se empleó en ejercicios de las reglas que durante los dos últimos años habíamos escuchado y aprendido acerca de Retórica y Dialéctica. Estos ejercicios eran de dos clases, orales y escritos. De la Historia, de la vida coti-

Digitized by Google

diana o de las colecciones legislativas nos señalaban temas que nosotros habíamos de tratar en discursos o réplicas. Además nos ejercitamos en el arte de la persuasión, y formábamos mutuamente nuestro léxico. Habitualmente debíamos exponer al profesor, en primer término, nuestras convicciones en forma estrictamente dialéctica, y luego revestirlas de ropaje retórico, no siendo raro que se nos exigiera expresar con la misma perfección un mismo tema de seis o siete maneras distintas. También debíamos ralatar vidas de santos, y escribir y recitar descripciones de carácter, y discursos laudatorios. De tiempo en tiempo hacíamos versos en nuestro idioma, tomando modelo de nuestras colecciones de cantos populares y leyendas que Tatto nos leía. El abad Hatto había sido instado en repetidas ocasiones por el gran Carlos, a dar mayor importancia al idioma nacional en la escuela monástica. En cumplimiento de este encargo, Tatto nos invitó a hacer en él diccionarios, traducciones y discursos, y varios de nosotros logramos hacerlo con más perfeccion que en latín. La escritura fué lo único que se nos resistió, porque muchos sonidos eran imposibles de expresar en letras latinas, y cada uno de nosotros, según la región de donde procedía, tenía su propio lenguaje y su propia escritura. Por eso fué más fácil recitar en nuestro idioma un discurso que hacer una traducción o copiar un párrafo.

» Entretanto, acercábase el momento en que habíamos de emprender el estudio de nuevas materias. Antes, sin embargo, teníamos que pasar unos exámenes, que adquirieron relieve especial por un suceso inesperado.

» Sabíamos que el abad Hatto, que desde mi nacimiento (806) había dirigido el monasterio, quería depositar su báculo pastoral en manos más jóvenes y robustas, dedicando los días restantes de su vida, en una apacible celda, al servicio exclusivo de Dios y a la salvación de su alma. Fué, así, la última vez que asistió a nuestros exámenes, y, después de habernos hecho contestar en latín y alemán a algunas preguntas de Gramática, Retórica y Dialéctica, nos preguntó:

» ¿En qué habréis de emplear todo cuanto habéis aprendido? Sólo en el servicio de Dios — dijo — podréis utilizar vuestros conocimientos para la propia felicidad y la salvación de vuestros prójimos. Ni la fuerza, ni la estimación, ni la riqueza, ni el goce de los sentidos podrán llevar la paz a vuestros corazones.

Digitized by Google

» Yo no comprendí lo que quería decir con esto ; pero cuando en los días siguientes vi cómo el anciano, en el coro de la catedral, descendía de su estrado, tomaba a Erlebaldo de la mano, lo conducía al sitial, le entregaba el báculo y la mitra, mientras los presentes sollozaban, y después se retiraba a las filas de sus hermanos con alegría en la mirada y entusiasmo en el rostro, y cuando vi llorar al severo Erlebaldo, hízose la luz en mi alma y comprendí mejor que nunca la futilidad de todo lo terreno, sintiendo en mi interior energía para un desprendimiento semejante y para análogo sacrificio. Y cuando después, a la caída de la tarde, me asentaba en nuestro jardín con los educandos, y les oía hablar de sus castillos y palacios, de las magníficas residencias de príncipes y duques, y de las espléndidas fiestas y torneos, yo miraba la serena superficie del lago en la que se reflejaba la luna o la estrella de la tarde, y pensaba en Dios, en el Dios de mi corazón, y las palabras de despedida del anciano abad resonaban nuevamente en mi alma. Algunos de nosotros habían compuesto poemas sobre esta fiesta y los recitaban durante la comida acompañados de música y de canto, y Tatto resolvió enviarlos a Thegan, obispo territorial de Tréveris, a quien durante su permanencia de otoño habíamos prometido este envío. Lo hicimos a la sazón con tanto más agrado, cuanto que sabíamos que era antiguo e íntimo amigo de nuestro querido abad Hatto, y yo escribí además, por encargo de mi maestro, una pequeña introducción epistolar, a la que Thegan contestó en verso, continuando esta correspondencia y relación poética hasta su muerte, acaecida hace poco. Una relación semejante tuve en esta época, igualmente por mediación de Tatto, con Agobardo, arzobispo de Lyon, a quien sin merecimiento alguno había sido citado en la visita que nos hizo hace dos años ; también a él le envié una carta en exámetros, que halló la más benévola acogida. Todo ello contribuyó a suscitar en mí un entusiasmo casi apasionado no sólo por el arte poético, sino por la ciencia. Así animado, en el verano de 822 comencé a estudiar la Aritmética bajo la dirección de Tatto ; primero nos explicó éste los libros del cónsul Manlio Boecio sobre las distintas maneras y divisiones, así como sobre la importancia de los números ; después aprendimos a contar con los dedos y a usar el ábaco, utilizando los libros que Beda y Boecio habían escrito sobre el particular.

Digitized by Google

» Nuestra atención se vió en alto grado solicitada por la cronología de hebreos, griegos y romanos, así como por el cómputo del calendario, del número áureo, de la epacta y de la indicción. Por vía de distracción resolvíamos los enigmas matemáticos que Alcuino había compuesto para Carlomagno. Más tarde probé también a redactar enigmas de ese género, y compuse algunos de ellos en exámetros. Muchos de mis compañeros se abstuvieron de estos cálculos, y antes de pasar a la Geometría separáronse aquellos que en lo sucesivo querían dedicarse al estudio de la Medicina, de las Ciencias jurídicas o de las Artes de la pintura y escultura. Estos últimos fueron encomendados en el siguiente año a los hermanos que tenían sus talleres en otra ala del monasterio, y allí permanecieron durante dos o más años. Aquellos otros que querían aprender Farmacia recibieron enseñanzas de dominus Richram, que junto a la abadía ocupaba una casa propia, atendía con cuidado al cultivo de las plantas salutíferas, preparaba con destreza bálsamos y brebajes y, auxiliado por algunos hermanos, cuidaba de los enfermos.

» Año 823. Después de esta separación, quedamos todavía 20 compañeros para continuar los estudios de Boecio; primero nos ocupamos de sus tres libros sobre Geometría, utilizando como complemento una abundante colección de escritos geométricos de otros autores.

» Después de aprender las figuras y sus propiedades, hubimos de proyectar nosotros otras figuras semejantes. También hicimos posteriormente mediciones de líneas, superficies y cuerpos, midiendo no solamente las parcelas del monasterio y sus distancias a la isla, sino también la altura de edificios y torres.

» Nuestra ocupación principal fué conocer la Tierra y sus distintas partes, países y mares, según su estructura y sus productos minerales, vegetales y animales. Ya en la Historia habíamos adquirido muchos conocimientos de esta naturaleza, pero ahora hubimos de profundizarlos, comprobándolos mediante cálculos y explicándolos por sus causas. Los escritos utilizados a este fin fueron el itinerario de Antonio, la Cosmografía de Etico, los escritos de Beda sobre estas materias, y, también, la obra de San Isidoro. Especial agrado nos causaban los mapas y figuras de que estábamos abundantemente provistos, y, en ocasiones, durante el recreo, nos entreteníamos en trazar en la arena de nuestro campo de juego los contornos de países y continentes,

Digitized by Google

las zonas, ríos y cordilleras. Todas estas observaciones de los fenómenos naturales y sus causas nos entusiasmaban en extremo, y ninguna de las disciplinas era con tanta frecuencia motivo de nuestras conversaciones y consultas a nuestro maestro dominus Tatto. Más de una vez admiré la paciencia y devoción con que éste contestaba en todo momento a nuestras preguntas; yo me sentía maravillosamente confortado por la paz de su semblante, de sus ojos y de su boca. Esta divina paz ejerció en cierto modo un mágico poder sobre nuestras veleidosas cabezas y nuestros inquietos corazones, y aunque en ocasiones estuviéramos agitados, tan pronto como nuestro maestro aparecía, dejando oír su voz, nuestro grupo recobraba su tranquilidad. También acertaba Tatto a mantener a los más adelantados en su entusiasmo por medio de preguntas y observaciones atinadísimas, y a los más débiles y menos dotados, en cambio, les animaba por medio de preguntas sencillas, gradualmente dispuestas.

»Dominus Grimaldo vino a vernos de cuando en cuando, aunque no era profesor nuestro, para convencerse de nuestros progresos y alentarnos en la labor; pero en este invierno fué llamado a Aquisgrán, a la corte del emperador Luis, siendo allí retenido como capellán. Con él mantuvimos, sin embargo, toda la correspondencia posible; yo le envié en diversas ocasiones algunos de mis poemas. Grimaldo los enseñó a los obispos que se informaban del estado de nuestra escuela, y así yo me vi obligado a remitirles otros poemas. Uno de ellos fué enviado al arzobispo Ebbo, de Reims, cuando estaba a punto de salir como misionero hacia Dinamarca; otro a Drago, el citado obispo de Metz, que hubo de disfrutar de tan feliz cambio de fortuna. Con Modorín, obispo de Autun, trabé relación por conducto de su sobrino, que hacia aquella época comenzó conmigo sus estudios en Reichenau. A este condiscípulo, que me mostró especial afecto, también le envié, más tarde, varios escritos.

»En la Pascua del año siguiente comenzamos el estudio de la Música. Aunque mi condición natural era poco afín a esta clase de estudios, tuve por ellos una gran afición. Con gran entusiasmo estudié los libros de Boecio y de Beda. Tatto era a su vez un músico famoso y compuso distintos himnos y canciones: también nos dió detenidas conferencias acerca de la sucesión y relación mutua de los sonidos y sobre las leyes de la composición. Después nos explicó la naturaleza y el uso de los diversos instru-

Digitized by Google

mentos, las reglas del canto, las diversas notas musicales, su iniciación paulatina y su actual significación.

»Casi todos nosotros habíamos aprendido en años anteriores a cantar o a tocar un instrumento; uno tocaba el órgano, que sólo se empleaba para los acompañamientos de canto, en la catedral; el otro pulsaba el arpa, un tercero tocaba la flauta, la trompeta o la trompa, algunos la cítara o la lira de tres cuerdas; todos eran sucesivamente instruídos en su arte y empleaban en perfeccionarlo una gran parte del tiempo. En cambio yo, a pesar de repetidas pruebas, no logré aprender ninguno de estos instrumentos, aunque tenía que tomar parte en los cantos de salmos, y, como disponía de mucho tiempo, intenté en un principio dar una melodía a diversas canciones. Dominus Tatto me disuadió de ello; pero como yo insistía, consintió en que asistiese a las clases que daba a otros alumnos sobre esta materia. Bien percatado de las reglas, intenté emplearlas, y lo hice con éxito; pero cuando el maestro me hizo cantar lo que yo había hecho, sonó de un modo tan extraño y absurdo que renuncié en absoluto a estos placeres. Dominus Tatto me propuso aprender el griego, y como él no tenía tiempo disponible para instruirme, encargó a dominus Wetino que me enseñara este idioma. Respondió éste con entusiasmo al requerimiento, y varios de mis camaradas se decidieron también a intentar el estudio del griego; pero transcurridas dos o tres semanas desapareció su afición, y fuí yo el único que mantuvo su propósito. Wetino se esforzó muchísimo en hacerme el estudio ligero y agradable. Después de haberme compenetrado con lo esencial de la analogía en la Gramática de Dositeo, empecé a leer Homero; dominus Grimaldo, que estimaba mucho a este autor e incluso había tomado su nombre, me regaló su propio manuscrito, que él había comprado en Aquisgrán a un griego de Constantinopla. Por otra parte, no nos faltaban ejemplares de Homero, pues Hatto y Erlebaldo habían comprado algunos, hacía 13 años, cuando, como embajadores del rey Carlos, visitaron al Emperador bizantino en Constantinopla.

»En estos menesteres transcurrieron las largas veladas del invierno; yo leí con Wetino los primeros cantos del poema homérico que lleva el título de *Ilíada*, y dominus Wetino me instruyó de la misma manera que a él le había enseñado el escocés Clemente, con quien estudió griego con Erlebaldo por indicación

Digitized by Google

de Hatto. Contábame mi maestro cómo este Clemente y su compañero Dungal habían ido a las Galias, estableciéndose en la Corte de Carlomagno. Estos dos varones, de incomparable sabiduría en las ciencias terrenas y en las Sagradas Escrituras, arribaron junto con algunos mercaderes británicos a las costas de las Galias. No ofrecían ellos mercancías para vender, sino que cuando la multitud acudía afanosa de adquirir algo, sus palabras eran: Si alguien codicia la sabiduría, que venga con nosotros y la recibirá, pues en nosotros habrán de comprarla. Ofrecíanla a cambio de dinero, porque veían que el pueblo no se preocupaba de lo que le ofrecían de balde, sino de los artículos de gran valor, y así las gentes se acostumbraban a comerciar con la sabiduría como con las demás cosas, o bien lo hacían, porque la práctica les había enseñado que con aquellas frases suscitaban admiración y asombro. En una palabra, tanto proclamaron su propósito que, quienes los admiraban o acaso los tenían por locos, llevaron la noticia al rey Carlos, quien siempre había mostrado una profunda inclinación hacia la sabiduría. Hizo, pues, que fueran conducidos rápidamente a su presencia y les preguntó si, en efecto, llevaban consigo la sabiduría según decía el rumor público. Contestaron ellos: «Ciertamente la tenemos y estamos dispuestos a darla a aquellos que, en nombre del Señor, la soliciten dignamente.» Y como el Emperador les preguntara qué deseaban en cambio de ello, contestaron: «Solamente lugar adecuado y almas asequibles, y lo imprescindible en una peregrinación, sustento y vestido.» Alegróse Carlos sobremanera y durante algún tiempo los mantuvo a su lado; pero, solicitado por las expediciones guerreras, rogó a uno de ellos (Clemente, el maestro de Wetino), que se estableciera en las Galias, y encomendó a su tutela un gran número de muchachos más o menos linajudos; ordenó también que se les proveyera de lo necesario y les asignó viviendas adecuadas para que establecieran su residencia; al otro, llamado Dungal, lo envió a Italia, situándolo en el monasterio de San Agustín, en Pavía, para que a su alrededor se reunieran cuantos tenían afición a la ciencia.

»Estos relatos y otros parecidos me hizo Wetino en la época en que fué mi maestro, comunicándome una parte de la inagotable riqueza de su experiencia; yo lo veneraba y quería como a un padre, y nunca me cansaba de escuchar sus palabras; pero pronto me lo arrebató la muerte. El 30 de octubre de este año sintió

Digitized by Google

un cierto malestar y tomó un brebaje, pero su estado se empeoró de tal manera que cinco días después falleció. En estos últimos días tuvo una visión ; su santo ángel patrón le condujo al cielo, al infierno y al purgatorio y allí le permitió contemplar cosas admirables y misteriosas ; también le hizo advertencias y encargos, que dominus Wetino, al despertar, contó en presencia del obispo Hatto, del abad Erlebaldo, del venerable señor Thegamner y de nuestro maestro Tatto. Como yo tenía el encargo de velar por él, tuve ocasión de presenciar estos acontecimientos, y los describí, en la Pentecostés del año siguiente, a instancias del capellán Grimaldo, quien deseaba tener informes exactos acerca de la aparición y muerte de su querido hermano. Como yo lo describí detenidamente en un largo poema, me abstendré de repetirlo ahora.

» Transido de dolor escribí entonces a dominus Grimaldo, al comunicarle el triste acontecimiento :

» Ah, cómo escribiré después de haber muerto el escritor — que hasta ahora había enriquecido el corazón nuestro con los tesoros de la sabiduría, — que quiso llevar a un fin perfecto la construcción de todos los siglos, — pero, captado por la muerte, las manos del artista — no pudieron elevar este templo hasta el aéreo frontón. — Indignos éramos de tan admirable maestro ; — aunque sin duda posee un lugar en el cielo, — nuestros ojos lloran lágrimas amargas por su pérdida ; — para llevarlas, como rica cosecha, a las trojes del Señor — y como buen labrador también recibirá su propia recompensa. Éste era su deseo, su plegaria, el firme anhelo de su corazón. — Por ello lamentamos ahora doloridos — que la muerte, de repente, haya robado al campo su amoroso cultivador, — pero ante todo debo yo llorar su pérdida, porque huérfano quedé sin un padre tan delicado... »

» Año 825. La impresión que me causaron los últimos días de Wetino fué tan característica, que parecía como si hubiera muerto yo mismo ; tiempo hacía que mi corazón abrigaba el convencimiento de que yo estaba llamado a servir a Dios en Reichenau ; madurada de una vez la decisión, solicité al abad Erlebaldo que me admitiera en el número de los hermanos. El abad juzgó necesario que antes terminara yo el estudio de las Ciencias Matemáticas, y así, durante el invierno y la primavera siguiente, asistí a las lecciones de Tatto sobre Astronomía. Entretanto, otras ideas me ocupaban, y aunque esta especialidad me había parecido atrayente en tiempos pasados, no lograba

Digitized by Google

ahora cautivar mi atención, y posteriormente en Fulda me vi obligado a consultar el Hraban para completar mis conocimientos sobre la materia. Tampoco dominus Tatto podía dedicarnos en aquel entonces tanto tiempo y atención como él deseaba, porque había pasado a ocupar el lugar de Wetino y dirigía a la sazón toda la escuela. No obstante, nos explicó el Tratado de Boecio y los escritos de Beda sobre el curso del sol, de la luna y de los planetas, la posición de las estrellas, el Zodíaco, las causas de los eclipses, el uso del astrolabio y del horóscopo, del reloj de sol y del tubus. También nos hizo dibujar figuras; por la noche, cuando brillaban las estrellas, las observaba con nosotros, invitándonos a observar su carrera oblicua en las distintas regiones del cielo, tanto a la salida como a la puesta de los astros. »

Digitized by Google

III. Escuelas catedralicias y parroquiales

En la evolución de este género de escuelas tuvo especial importancia la actividad de Carlomagno, quien prosiguió de un modo grandioso la organización de la Iglesia tal como la había iniciado Bonifacio. Consideró que su deber, como príncipe cristiano, era participar en la educación religiosa de su pueblo. Para ello necesitaba un clero de elevada moralidad y cultura. Sabemos, sin embargo, por las cartas de Bonifacio, que en la Iglesia galicana se había abierto paso la barbarie, y por tanto Carlomagno hallábase situado ante una difícil misión. Para resolverla, atrajo a su corte clérigos maravillosamente instruídos de Italia, Inglaterra y hasta de España. Especialmente fructífera en este aspecto fué su expedición a Italia, donde en 774 sometió el reino longobardo. En este último país habíanse conservado desde la Antigüedad escuelas de gramáticos, y, por su relación con el Imperio bizantino, no llegó a perderse el conocimiento de la literatura griega; fué allí, sobre todo, donde Carlomagno encontró profesores a quienes confiar la formación de su clero franco, por ejemplo, el docto conocedor de la lengua griega Paulo Diácono, el autor de la *Historia longobardorum*, el

Digitized by Google

gramático Pedro de Pisa, y, ante todo, el anglosajón Alcuino, a quien conoció en Pavía en 781. De España llamó a su corte al poeta Teodulfo, visigodo, gran retórico. Desde la corte debía irradiar la luz de la cultura a todo el Imperio, y el mismo Carlomagno dió el ejemplo. En la Gramática se instruyó con Pedro de Pisa, en las demás disciplinas recibió enseñanza de Alcuino. También intentó aprender a escribir, aunque sin éxito favorable. Su afición a la cultura antigua no le distrajo del sentimiento de su raza. Reunió e hizo ilustrar canciones heroicas, comenzó a componer una gramática en su idioma, y dió nombres alemanes a los meses y vientos. La «escuela palatina» floreció nuevamente bajo la dirección de Alcuino. De numerosos edictos imperiales se desprende el interés de Carlomagno por crear una clase sacerdotal más instruída y moralmente más digna. Un sínodo de Aquisgrán, en el año 789, tomó, entre otros muchos acuerdos, el siguiente, relativo al régimen de vida del clero : En cada monasterio y fundación catedral deben existir escuelas en que los niños aprendan los salmos, las letras, el canto, el cómputo de las fiestas eclesiásticas y la Gramática. Además, fueron determinadas las disciplinas necesarias para la preparación de los clérigos, siendo deber de los futuros sacerdotes comprobar mediante un examen su aptitud antes de la consagración. Cuando tenía que proveer un importante cargo eclesiástico, obispado o abadía, solía Carlomagno preferir entre los candidatos a los que científicamente estaban mejor dotados. Algunas de las numerosas escuelas que bajo su influencia

Digitized by Google

se crearon en las catedrales o abadías, fueron destinadas por Carlomagno a servir de sede de la cultura, por ejemplo, Corbie, Fontenelle, y la escuela de San Martín de Tours (esta abadía fué encomendada en 796 a Alcuino). En países germánicos los monasterios de Fulda, Reichenau y San Gall.

Junto a las escuelas catedralicias existían otras colegiales, es decir, en iglesias cuyos sacerdotes vivían en común a la manera claustral. Mucho trabajó por ellas el obispo Crodegango, de Metz (742-66), que también tiene gran importancia para el canto eclesiástico.

Pero la tendencia de Carlomagno no se orientaba solamente a realzar moral y espiritualmente al clero, sino que más bien concibió la amplia idea de educar a todo su pueblo, por lo menos en ciertos elementos religiosos. En repetidas ocasiones recordó en sus circulares a los sacerdotes el deber de enseñar al pueblo el Credo atanasio y apostólico, así como el Padre nuestro. El año 802 ordenó que todos enviaran sus hijos a la escuela, expresándose por vez primera la idea de la obligatoriedad de la enseñanza, desconocida de la Antigüedad. En el mismo año manifestaba en una capitular, que todos los cristianos debían aprender (en latín, naturalmente) el Credo y el Padre nuestro; finalmente dispuso que todos los párrocos habían de educar alumnos capaces de asistirles como cantores y acólitos. Ya en 787 había ordenado la implantación general del canto gregoriano, generalizándose también el uso del órgano y de la campana en las iglesias francas. Así, en tiempos de Carlomagno, apreciamos en el sector

Digitized by Google

de la enseñanza el más íntimo contacto entre el Estado y la Iglesia ; el Estado, representado a la sazón por tan eminente personalidad como Carlomagno, ejercía momentáneamente la dirección. Cierto que sus reglamentaciones sobre enseñanza catequística general del pueblo planteaban a los párrocos una misión que era imposible realizar. Para ciertos adultos se hacía imposible aprender las fórmulas latinas. A consecuencia del decreto imperial acusáronse en las oraciones algunas variantes. Los párrocos hubieron de repetir el Padre nuestro y el Credo en latín primero, y después en la lengua nacional. No es extraño que esta enseñanza no tuviera éxito alguno. Pero fué observada, como se infiere de las disposiciones de un concilio de Maguncia, celebrado en el año 813 : todos deben aprender el Símbolo (Credo) y el Padre nuestro, y, en caso necesario, quienes se nieguen serán forzados a ello mediante el ayuno y otras disciplinas. Todos enviarán sus hijos a la escuela, a la de un monasterio o a la de un sacerdote. Quien no pueda hacer otra cosa, aprenderá, por lo menos, el Padre nuestro en su idioma nativo.

Las disposiciones de Carlomagno no le sobrevivieron mucho tiempo. Cerniéronse sobre el Imperio tiempos difíciles por las luchas intestinas acaecidas en el reinado de Luis el Piadoso, y por las incursiones de húngaros y normandos. Aparte de las escuelas monásticas, las más duraderas fueron las catedralicias o fundacionales. Nacieron ya en la época de Carlomagno, siendo importante para su evolución el hecho de que el obispo de Metz agrupara los clérigos de su catedral en una vida

Digitized by Google

común, sometiéndolos a determinadas reglas inspiradas en las de los monasterios: esta institución fué muy imitada.

La enseñanza en las escuelas catedralicias estuvo inicialmente destinada a ilustrar a quienes pretendían conseguir con el tiempo un cargo eclesiástico. Pronto se operó también una diferenciación entre la escuela interna y la externa, predominando en esta última los futuros clérigos; sólo hacia la segunda mitad de la Edad Media aumentó el número de los escolares no destinados al orden sacerdotal.

En cuanto a la estructura de la enseñanza en las escuelas catedralicias, y a las materias en ellas tratadas, puede aplicarse, en términos esenciales, lo que hemos indicado acerca de las escuelas monásticas.

Aunque la vida de los estudiantes, incluso en las escuelas externas, se caracterizaba por una mayor libertad que la peculiar a las escuelas monásticas, apartadas en el campo, la disciplina era dura según nuestro concepto actual. Como en la educación familiar, los castigos corporales eran también en la escuela el recurso disciplinario predilecto, y empleado con máxima frecuencia. Invocábanse, como justificación, palabras de la Biblia (Prov. 17, 24: *qui parcit virgae, odit filium suum*, quien escatima los azotes, aborrece a su hijo). Era muy frecuente que, en las representaciones alegóricas de las siete artes liberales, apareciera la Gramática con el libro y las disciplinas, y hasta con azotes en las dos manos. Wolfram de Eschenbach

9. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

habla en Parcival (1) de los azotes que ponen azuladas las espaldas de los niños malos. Walther von der Vogelweide (2) se lamenta de la debilidad de muchos padres:

«Los hijos son de tal modo educados
que por igual se engañan ellos y sus padres.
Y esto se hace contra el parecer de Salomón,
según el cual quien escatima los azotes,
sólo recoge el fruto de su negligencia:
al impune le falta disciplina y honor.»

Cierto que en este mismo autor se encuentra también un pensamiento que envuelve una censura para esta pedagogía basada en la violencia (3): nadie puede alcanzar respeto de niños a quienes se martiriza.

Los excesos cometidos en el ejercicio de esta función de castigar eran sancionados con penas judiciales. En una obra literaria (4) se dice así:

«Si alguien golpea a su discípulo con la palmeta o con la mano sin sacarle sangre, está libre de responsabilidad. Si sólo sangra por la nariz, tampoco puede imponérsele pena alguna. Pero si la sangre mana de otras partes del cuerpo, y la lesión no ha sido causada por las disciplinas, el maestro debe indemnizar a los parientes y pagar multa al juez. Si lo mata, habrá de ser ejecutado. Nadie debe dar a su educando más de doce golpes.»

(1) Ed. Lachmann, 1747-49.
(2) 23, 36 y ss.
(3) 87, 1-4.
(4) *Schwabenspiegeln*, núm. 185, vid. 247.

Digitized by Google

A pesar de estas prohibiciones legales no siempre iban las cosas en la escuela como fuera de desear: así resulta, por ejemplo, de los estatutos que, en 1260, proyectaron los profesores de la escuela de Worms, y que fueron aprobados por el cabildo catedral y por los capítulos de las tres fundaciones de aquella ciudad. En ellos decíase así: « Un alumno que se propone abandonar a su maestro a causa de un castigo escolar no deberá ser admitido por otro profesor, porque se desprecia la pena impuesta por uno, cuando se encuentra acogida en otro. En cambio, los maestros procurarán no exceder en sus castigos los límites de la razón, sino adecuar la pena a la cuantía de la falta. Si el maestro llega a herir al alumno o a romper algún hueso, el damnificado podrá abandonarlo aun sin pagarle los honorarios del semestre. »

La dirección suprema de las escuelas catedralicias y de todas las diócesis estaba a cargo del obispo. Éste, por regla general, la transfería a un canónigo, el antiguo *magister*, que desde el siglo XIII se llamó *escolasticus* o *escoliasta*. Como con el desarrollo de la organización escolar aumentó también su actividad administrativa y la misión inspectora, ya en el siglo XI se abstuvo de intervenir directamente en la enseñanza, haciéndose representar por un *magister secundus* o por un *rector scholarum*; este último contaba con la ayuda de los *locati*, todos los cuales eran clérigos y cuyo número oscilaba con la importancia de cada instituto.

El *cantor* o *praecentor*, director de la enseñanza del canto, tan importante para el culto, disfrutaba en el

Digitized by Google

cabildo catedral de una consideración análoga a la del escoliasta.

Las escuelas parroquiales fueron decayendo después de la muerte de Carlomagno, y algunas de ellas desaparecieron. Desde el siglo XII se incorporaron de nuevo, por el favor de que las hicieron objeto papas como Alejandro III (1159-1181) e Inocencio III (1198-1216).

En muchas ocasiones el párroco encomendó la enseñanza a ayudantes remunerados *(locati*, maestros de niños), cuya contratación podía ser rescindida y que eran completamente dependientes del párroco. En su mayoría se trataba de clérigos jóvenes, que todavía no habían logrado beneficio eclesiástico. Con frecuencia figuraba entre sus obligaciones la misión de sacristán. En esta manifestación encontramos los comienzos de la asociación del magisterio popular con el servicio eclesiástico inferior.

Carecemos de noticias exactas respecto a si existían tales escuelas parroquiales en todas las iglesias, incluso en las de distritos campesinos, y cuántos alumnos las frecuentaban. Según parece, sólo una pequeña parte de la juventud participó de los beneficios de la enseñanza, al menos en la primera mitad de la Edad Media. Muchas veces se redujo a instruir algunos niños, que ayudaban a misa y a las ceremonias del culto.

Digitized by Google

IV. La educación seglar en la Edad Media

A. La educación caballeresca

Los seglares, incluso los distinguidos, no aprendían, por regla general, ni a leer ni a escribir. Los nobles estimaban que era indigno de su clase emplear su tiempo en libros y estudios: suponíase que estas ocupaciones hacían caer en el afeminamiento, y así se las encomendaban a los clérigos y a las mujeres. Algunas instigaciones hechas por príncipes eminentes como Carlomagno, Otón II y Otón III no lograron atraer por mucho tiempo hacia la cultura usual entre los clérigos, a amplios círculos de la nobleza. Personas de alcurnia, investidas con elevados cargos públicos, desconocían con frecuencia la lectura, la escritura y la lengua latina, limitándose a tener clérigos como secretarios.

Sin embargo, a causa de la constitución de la caballería, iniciáronse entre las clases nobles ciertas tendencias hacia una formación intelectual más elevada, muy distinta, sin embargo, de la docta educación que se daba en las escuelas. Esta evolución fué intensificada por las poderosas influencias culturales que desde el siglo XI emanaron de Francia. Ya en la época de Enrique III (1039-1056) comenzó entre las clases

Digitized by Google

selectas la imitación de las costumbres francesas. La nobleza provenzal y del norte de Francia se erigió en modelo. Indumentaria, fórmulas de cortesía, tocado del cabello, y, en general, todas las costumbres caballerescas, llevaban el cuño francés. Durante el siglo XIII púsose de moda tener maestros franceses y enseñar a los niños este idioma. Como en Francia, en otras Cortes de mayor o menor importancia comenzó a encontrarse placer en la conversación espiritual, poniéndose gran empeño en poseer una dicción elegante y agradable, en cantar y tocar conforme a las reglas del arte. El arte poético — hasta entonces exclusivamente cultivado por clérigos y juglares — fué a la sazón ejercido por caballeros. Difundiéronse las tradiciones de las epopeyas y canciones francesas. El caballero procuró suplantar al maestro cantor en sus privilegios de clase, que eran inaccesibles al hombre vulgar. La separación social se manifestaba también en el hecho de que sólo los caballeros podían llevar espuelas de oro y manto de escarlata, y ostentar el título de « señor ». Como ocupación digna de la clase figuró la agricultura, juntamente con el ejercicio de la profesión de armero. Así llegó el tiempo en que Hartmann de Aue, Wolfram de Eschenbach y Godofredo de Estrasburgo llevaron la epopeya, y Walter von der Vogelweide la canción amatoria a su más elevado esplendor (siglos XII y XIII).

La instrucción de los niños nobles en las artes caballerescas efectuábase generalmente por maestros particulares, a quienes eran confiados al poco tiempo de cumplir los 7 años. Con ellos se ejercitaban en las artes

Digitized by Google

caballerescas (equitación, manejo de las armas, etc.), en el canto y en los instrumentos de cuerda, y trataban de educarse moralmente, poniendo gran interés en el dominio de sí mismos, en el respeto a la religión y a la mujer y en la observancia estricta de las costumbres cortesanas. Muchas veces los jóvenes nobles aprendían también francés, y, con frecuencia, para completar su educación caballeresca eran enviados a las Cortes de príncipes temporales o eclesiásticos, y en ocasiones al extranjero.

El objetivo de la educación era llegar a ser un caballero sin tacha y sin miedo, virtuoso y veraz, sociable y experto, fiel a Dios y a la Iglesia como a su señor feudal, que protege al débil e incluso al adversario que solicita clemencia. La sensiblería del «servicio de las damas» es una posterior degeneración de la primitiva veneración a la mujer, auténticamente cristiana (Göttler).

Esta educación caballeresca difiere así de un modo característico de la usual en las escuelas de entonces: es educación para seglares distinguidos, no para clérigos; lleva un sello artístico y nada docto; no es latina, sino nacional, aunque intensamente influída por Francia, y, por último, no es escolar. Claramente se reconoce también en ella la influencia de mujeres selectas.

Entre éstas, como ya hemos indicado, la cultura docta o clerical no era una excepción en la primera mitad de la Edad Media. Ahora bien; desde la aparición de la Caballería, las damas distinguidas fueron ocupándose menos de los clásicos romanos o de los

Digitized by Google

Padres de la Iglesia — de los escritos latinos sólo quedó, por lo común, en sus manos el salterio, como libro de rezos — ; su interés quedó a la sazón cautivado por los poemas, canciones y pasatiempos. En las figuras idealizadas de los poemas aprendieron lo que no habían logrado hallar en los libros latinos, y que tanto valor tenía en la época cortesana : el estimado arte de conducirse de un modo delicado e irreprochable según las reglas del buen tono *(moraliteit)*. Dieron la pauta en estas enseñanzas las francesas, a quienes muchas veces se encargó la educación de muchachas nobles. Éstas aprendían a hablar francés, con cierta frecuencia, y a leer poemas franceses en su idioma original. A veces acaeció que un juglar cortesano perfeccionó la educación de una doncella noble (como puede advertirse en el *Tristán*).

Además de la enseñanza de lenguas extranjeras y de reglas de urbanidad, se instruyó a las muchachas nobles en el canto, baile, instrumentos musicales y juegos de sociedad a la sazón en uso (juegos de damas y ajedrez).

B. Las escuelas municipales

En los siglos XII y XIII acaecen profundas transformaciones económicas. A consecuencia de las Cruzadas había adquirido gran importancia el comercio del Mediterráneo. Existían varias ciudades florecientes, y, junto a la propiedad territorial, hasta entonces estimada como la única riqueza, apareció el capital circu-

Digitized by Google

lante como una potencia económico-social. Al mismo tiempo se suscitaron nuevas necesidades culturales. Especialmente entre las clases burguesas, por su consideración, riquezas y prerrogativas públicas, se destacaban sobre la clase obrera, dominando la administración municipal como « patricios », se inició antes que en ninguna otra la aspiración a una cultura más elevada. Así, de una poesía de Rodolfo de Ems (m. en 1254) inferimos que los hijos de los mercaderes de Colonia eran instruídos a la sazón en los rudimentos del saber intelectual, es decir, en la lectura y escritura del latín, y además aprendían francés, sin contar con que los patricios municipales procuraban imitar las maneras cortesanas de los caballeros. En muchas ciudades, especialmente en las anseáticas, advertíase al principio del siglo XIII que las escuelas catedralicias existentes no satisfacían ya las necesidades culturales de la burguesía. Especialmente entre los habitantes de los barrios de nueva creación, en las ciudades, se manifestó la tendencia a poseer en sus circunscripciones escuelas propias, pues para sus hijos era demasiado largo el camino que conducía hasta la catedral, y no exento de peligros, dado el defectuoso estado de las calles en aquel entonces. En numerosos lugares se suscitaron enconadas disputas respecto a la facultad de proveer los cargos de las escuelas construídas con recursos municipales, debatiéndose este derecho entre el Consejo y el director de la escuela catedral. En un principio, esta cuestión se decidió favorablemente al antiguo sistema, pero en el siglo XV es ya frecuente que el Consejo nombre el

Digitized by Google

maestro, ejerza la inspección escolar y establezca el reglamento de la escuela. En su mayoría, estas escuelas municipales solamente estaban autorizadas para dar a sus alumnos una instrucción rudimentaria, es decir, lectura, escritura y nociones de lengua latina (« Gramática »), agregando también algo de cálculo y religión, mientras que las escuelas catedralicias y fundacionales se observaron, por regla general, el privilegio de la cultura superior.

En estas escuelas municipales percibíanse siempre honorarios, aunque proporcionados a los recursos económicos de los padres. Cuando lo recaudado no subvenía a las necesidades del maestro, el Consejo había de mejorar dicha suma (si bien la remuneración era, por regla general, muy escasa). También era misión municipal la conservación y sostenimiento de los edificios escolares.

Al frente de la escuela municipal figuraba el rector *(rector scholarum* o *ludi magister)*. En un principio, era casi siempre un clérigo con órdenes menores; posteriormente encontramos, por regla general, seglares ejerciendo este cargo, y a veces era éste asumido por el cronista de la ciudad.

El rector nombraba profesores auxiliares, si era necesario; llamábanse éstos *secundarii*, *locati* o *baccalarii*, llevando esta última denominación cuando poseían el título académico inferior. Estos estudiantes permanecían indefinidamente en la escuela hasta que podían lograr medios para seguir estudiando o lograban un cargo eclesiástico. El rector debía pagar a los pro-

Digitized by Google

fesores auxiliares (que muchas veces eran antiguos alumnos) con el dinero ingresado en la escuela; con frecuencia, para ahorrarse un sueldo, les buscaba colocación como pedagogos (maestros particulares) en casa de burgueses acomodados, donde tenían habitación, sustento y algunas liberalidades.

Para la enseñanza, los alumnos eran distribuídos habitualmente en tres secciones. Éstas no tenían clases separadas, sino un lugar especial en el salón de la escuela. En la primera sección estaban los niños que aprendían a leer y a escribir, en la segunda los que hacían ejercicios sobre los rudimentos de la Gramática latina, y en la tercera los más adelantados en dicha disciplina. Como base de la enseñanza en la primera sección figuraba la *tabula* (cartel), es decir, un cuadro con las letras y algunas frases latinas (el Credo, el Padre nuestro y otras oraciones); en la segunda sección usábanse el Donato, el Catón y el Aviano; en la tercera, el *Doctrinale* de Alejandro. Según los textos empleados, los alumnos recibían la denominación de tabulistas, donatistas y alexandristas. Antes de la época del humanismo casi no se efectuaban en estas escuelas municipales lecturas de escritores latinos; en cambio, empleábanse pequeños libros de conversación en los cuales se aprendían las frases más usuales y también se adquirían en ellos algunos conocimientos prácticos. La forma fundamental de la enseñanza consistía, como en las escuelas monásticas y catedralicias, en aprender de memoria los textos. El maestro se limitaba en términos esenciales a dar y recibir las lecciones. Esto se explica por la

Digitized by Google

falta de libros impresos y por el precio elevado del material escriptorio, que fué abaratándose desde la mitad del siglo xv. También se ilustraba a los estudiantes en la redacción de cartas y documentos mercantiles.

El objeto principal de la enseñanza era colocar cuanto antes al alumno en disposición de usar verbalmente y por escrito la lengua latina. Ya en la primera sección se procuraba que los niños aprendieran una parte del léxico latino ; en las secciones superiores el latín era la lengua docente y también la empleada por los alumnos en sus conversaciones. Algunos alumnos tenían la misión de indicar cuáles de sus compañeros hablaban en su idioma nativo, falta que era castigada con disciplinas.

Explícase este interés por el latín porque durante la Edad Media fué internacional esta lengua en los círculos intelectuales, y al mismo tiempo el habla usual en las relaciones políticas y económicas de los distintos pueblos. Los grandes comerciantes de las diferentes naciones sostuvieron correspondencia en latín hasta el siglo xiii, y en latín llevaban sus libros de comercio (ya a fines del siglo xv el monje italiano Luca Paciolo había desarrollado con toda perfección el sistema de la contabilidad por partida doble). Finalmente, casi todos los actos oficiales, incluso los testamentos otorgados por las clases populares, se redactaban en latín.

La disciplina en las escuelas municipales era extraordinariamente severa. Los castigos corporales más rudos eran frecuentísimos.

Digitized by Google

En las festividades, los alumnos representaban muchas veces piezas teatrales en lengua latina, composiciones que en un principio tuvieron contenido religioso y más tarde fueron de carácter profano.

Solamente en época posterior a las escuelas municipales latinas, fundáronse también en los países germánicos otras con carácter nacional. Aparecen éstas, en primer término, en las localidades donde el tráfico industrial o mercantil era más intenso. Al principio, fueron fundadas por particulares, quienes abrían por cuenta propia en un local alquilado escuelas frecuentadas por los hijos de los ciudadanos pobres y de los artesanos. Debían poseer, naturalmente, la autorización del concejo. En ocasiones daba también enseñanzas el cronista de la ciudad o del municipio. Estos maestros particulares eran conocidos bajo la denominación de « maestros de escuela » o « escribanos de silla ». Eran estos últimos a la vez una especie de notarios y procuradores, tenían su « asiento » (despacho) en un lugar frecuentado, y allí redactaban para sus clientes cartas (también cartas mercantiles y cuentas para los artesanos), instancias y otros documentos. En ocasiones se les llamaban además « modistos », por ser conocedores de la moda epistolar de entonces, es decir, de la escritura procesal, que poco a poco fué suplantando a la uncial.

La enseñanza en estas escuelas particulares *(scholae claecularin)* se limitaba a la lectura y escritura del idioma y al cálculo elemental. A semejanza de estas escuelas particulares, fundáronse, desde principios del

Digitized by Google

siglo xv, otras municipales, aumentando la necesidad de dichas escuelas a medida que el idioma nacional iba adquiriendo importancia en la vida jurídica y mercantil de las poblaciones.

Desde el siglo xiv comienzan a encontrarse también en las ciudades escuelas particulares para muchachas. No obstante, siguieron éstas frecuentando durante algún tiempo las escuelas de niños.

A fines de la Edad Media hallamos escuelas de este género no sólo en las ciudades sino también en el campo, latinas y nacionales a un mismo tiempo, dirigidas unas veces por clérigos, otras por cantores o sacristanes, y, en ocasiones, por maestros ambulantes o estudiantes errabundos.

También ejercieron cierta influencia educativa los gremios con su régimen débilmente religioso y su cultivo de las artes (maestros cantores).

Digitized by Google

V. Escritores pedagógicos de la Edad Media

Citaremos en primer lugar Hraban Mauro (n. 776 en Maguncia, m. siendo arzobispo de esta ciudad en 856). Fué discípulo y monje en el monasterio de Fulda, desde donde su abad lo envió a la escuela de Alcuino en Tours, llegando a ser con el tiempo profesor y abad en Fulda; en 847 fué nombrado arzobispo de Maguncia.

Su tratado *De clericorum institutione* (De la enseñanza de los clérigos) es la primera Pedagogía para las escuelas superiores en Alemania. Revela la influencia de Quintiliano y de San Agustín, pero en sus manifestaciones sobre la enseñanza y la disciplina no se remonta mucho, por lo general, sobre el estado efectivo de las escuelas monásticas y catedralicias más perfeccionadas de aquel entonces. Como meta de todo el estudio señala la comprensión de las Sagradas Escrituras. Mauro hace finas observaciones relativas al método. Pone gran empeño en despertar la iniciativa de los alumnos mediante preguntas a la manera socrática. Al maestro le exige que aspire a la divina sabiduría, posea un espíritu evolutivo y sea bondadoso.

Fué muy famoso el *Speculum* del dominico Vicente de Beauvais (m. 1264) una vasta enciclopedia de la ciencia de aquella época.

Digitized by Google

A instancias de la esposa de Luis IX el Santo, de Francia, compuso Vicente (que verosímilmente dirigió la educación de los hijos del rey) el tratado *De institutione puerorum regalium* (Sobre la educación de los niños nobles), hacia 1245. Lo mismo que el de Hraban, este tratado no representa una Pedagogía estrictamente científica de la Edad Media, pero contiene en detalle magníficos pensamientos, revelando una buena penetración psicológica y un refinado tacto pedagógico; también tiene en cuenta la educación femenina, incluso para los adultos.

Estuvo muy generalizada la teoría educativa del eremita agustino italiano Aegidius Romanus de Colonna (m. 1316), que desde 1282 fué maestro del príncipe Felipe el Hermoso (más tarde rey de Francia), y posteriormente fué arzobispo de Bourges. Su doctrina está contenida en la segunda parte del libro II de su obra *De regimine principum* (Del régimen de los príncipes), que puede denominarse compendio de filosofía moral y jurídica. En dicho tratado se ocupa: 1. De la relación entre padres e hijos. 2. Del deber de educación. 3. De la educación y de la enseñanza.

Del famoso maestro y canciller de la Universidad de París, Juan Gerson (1363-1429), poseemos también un tratado sobre la educación cristiana de los niños *(De trahendis parvulis ad Christum)*. Como medio de «llevar los pequeñuelos a Cristo» señala la predicación pública, la admonición y la enseñanza particular, y especialmente la confesión. En ninguna parte podían descubrirse mejor las más intrincadas dolencias del

Digitized by Google

espíritu y aplicarles el remedio curativo más adecuado como en el confesionario. Gerson se ocupa también de los diversos obstáculos con que tropieza la educación y de los principales peligros a que está expuesta la juventud. Recomienda que en cada iglesia parroquial exista una escuela.

El primer escritor alemán en el terreno de la Pedagogía es Conrado Bitschin, desde 1430 cronista de la ciudad de Kulm (Prusia oriental), que compuso una especie de enciclopedia con el título «De la vida conyugal» *(Labyrinthae vitae coniugalis)*, en nueve libros. Sus disquisiciones pedagógicas figuran en el libro cuarto. Desarrolla siempre una pedagogía sistemática, en la que resaltan algunos pensamientos de franca orientación moderna, por ejemplo, cuando recomienda que durante los primeros siete años el niño se familiarice totalmente con la lengua materna. Propone además que los jóvenes sean instruídos en los conocimientos necesarios para la vida y en los oficios mecánicos, no solamente en las artes liberales, sino además, según la profesión de cada uno, en la Universidad o en escuelas especiales. Así contrapone a las siete artes liberales siete artes mecánicas: trabajos en lana, confección de armas, navegación, agricultura, caza, medicina y arte químico. Como puede apreciarse, en este sistema se tienen muy en cuenta las necesidades educativas de los seglares. La Pedagogía de Bitschin se deriva íntimamente de la del anteriormente citado Aegidius Romanus.

---

10. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

VI. Las Universidades

Las Universidades aparecen primeramente en Italia y en Francia. Las italianas más antiguas son Salerno y Bolonia, que se formaron en estas ciudades sobre la base de asociaciones particulares de maestros y discípulos, como lo fué la Academia de Platón. Así, desde los primeros momentos, florecía la libertad en el ambiente universitario. En Salerno aparece como punto de partida una escuela de Medicina, muy famosa ya en el siglo XI. Acaso se mantuvo en dicha ciudad desde los tiempos antiguos, sin que se rompiera su relación con Oriente. Los condes de Salerno reconocieron ya en el siglo X el dominio de la dinastía bizantina, y además desde muy pronto se dejaron notar las influencias arábigas. El Decreto sobre Medicina, promulgado por el emperador Federico II (1215-1250) en el año 1224 para su reino de Nápoles y Sicilia, documento fundamental para todo el desarrollo de la clase médica occidental, está inspirado en modelos árabes. En el año 1231 dispuso Federico II que nadie pudiera enseñar Medicina en sus dominios sino Salerno, y que únicamente podrían llamarse «magister» de esta ciencia los que se hubieran licenciado allí.

Digitized by Google

La sección más antigua de la Universidad de Bolonia fué una escuela de leyes que acaso se había mantenido durante la época bizantina, porque el exarcado de Rávena, al cual pertenecía Bolonia, había sido durante largo tiempo dominio bizantino. A principios del siglo XII actuaron allí famosos profesores del derecho temporal, entre otros Irnerius (m. 1130); en el año 1151 publicó el monje boloñés Graciano su *Decretum*, es decir, un tratado del Derecho canónico. En la Dieta de Roncaglia distinguió Federico I Barbarroja a los estudiantes juristas de Bolonia con el privilegio de la protección imperial y con la exención de los procedimientos judiciales ordinarios. Esta última prerrogativa era el núcleo de la libertad académica de entonces. El concepto de la *libertas scholastica* aparece ante nosotros nuevamente en 1233 en Tolosa, donde era reconocida a todos los estudiantes. Con el transcurso del tiempo adquiriéronse algunos otros privilegios, como la exención del servicio militar y la libre importación de artículos alimenticios y bebidas.

Ya a fines del siglo XII hallamos en Bolonia una institución por la cual los estudiantes y sus maestros se distribuyen según su origen en dos grandes corporaciones *(universitates)*: la de los *citramontani* y la de los *ultramontani* (o sea, los de un lado o de otro de los Alpes); cada una de estas colectividades elegía de su seno al rector, que tenía jurisdicción criminal sobre todos los miembros de su Universidad. Todos los escolares, menos aquellos que disfrutaban de becas o prestaban servicios, para procurarse sustento tienen de-

Digitized by Google

recho electoral activo y pasivo. Puede ser rector quien tiene 25 años de edad y ha cursado cinco años de estudios. Desde mediados del siglo XIII se excluyó la posibilidad de elegir a un profesor para el ejercicio del rectorado, de manera que sólo los estudiantes podían ejercerlo. Así pudo suceder, por ejemplo, que en el año 1385 fuera suspendido en el examen doctoral el rector de los ultramontanos. Las dos *universitates* de Bolonia se fragmentaron a su vez en *nationes*, que poseían especiales derechos, como, por ejemplo, el de que la elección de rector recayera alternativamente en las distintas naciones dentro de determinados lapsos de tiempo.

En el siglo XIII, junto a la facultad de Derecho fundáronse en Bolonia la facultad « de Artes » (1) y la de Medicina ; en el año 1362 fué fundada la de Teología por el Papa Inocencio VI, siguiendo el modelo de la escuela teológica de París.

La Escuela superior de París era ya famosa a principios del siglo XIII. La Universidad se desarrolló durante el siglo XII, tomando como puntos de partida las escuelas monásticas de San Denis y San Víctor y la escuela catedralicia de Notre Dame. Las facultades más antiguas fueron la de Artes y la teológica, siendo la primera la más importante. Desde 1245 se dividió en cuatro naciones de discípulos y maestros: franceses, normandos, picardos e ingleses. A ellas se agregó desde 1442 una última nación: la de los alemanes. Las cuatro naciones de los artistas elegían un rector,

(1) El nombre procede del de « artes liberales », que constituían el objeto de las enseñanzas de esta Facultad.

Digitized by Google

que, en definitiva, era el jefe de toda la Universidad. La influencia de los profesores fué en París mucho mayor que en Bolonia. Los procuradores de las cuatro naciones son « magister » y se eligen por el claustro académico.

Además de la facultad de Artes existió, desde 1213, en París una teológica, otra jurídica (para el Derecho canónico) y otra médica. Estas tres eran llamadas facultades « superiores » porque en ellas no era admitido quien no hubiera cursado estudios en la facultad de Artes.

A imitación de Bolonia y París, fundáronse en los siglos XIII y XIV más de treinta Universidades. El nombre «Universidad» no significa originariamente, como hoy suele interpretarse, *universitas litterarum* (conjunto de las ciencias), sino *universitas scholarium et magistrorum*, es decir, el conjunto de estudiantes y profesores, pues éstos formaban una corporación reconocida por el Estado con amplia autonomía y jurisdicción propia, lo mismo que los gremios. En esta institución se acusa también el rasgo corporativo de la Edad Media. Siendo tan rudimentario el estado de la administración y de la justicia pública, el individuo quedaba indefenso si no se inscribía en una corporación. Sabemos, por ejemplo, que Dante ingresó en el gremio de los médicos y boticarios.

Como instituto docente, la Universidad en la Edad Media se llamó *studium generale*, es decir, instituto de cultura general (y no local) para toda la cristiandad. Sólo desde el siglo XIV se llama *universitas* a la institución misma.

Digitized by Google

Por lo que respecta al sector jurídico de la fundación de Universidades, se distinguen unas sin carta fundacional *(ex consuetudine*, es decir, por derecho consuetudinario) y otras con carta de fundación *(ex privilegio)*. Las actas fundacionales eran extendidas por el Papa a los reyes, y también por ambas partes.

La Universidad de Oxford, por ejemplo, carece de privilegio de fundación ; existe desde el siglo XII, y durante el XIII alcanzó tan elevado nivel que fué señalada con la denominación de *aemula parisiensis*. También pertenecen a esta categoría las Universidades de Orleans y Padua.

Con privilegio exclusivamente pontificio fundáronse las Universidades de Roma (1303), Tolosa de Francia, Montpellier, Cambridge, etc. El *studium* de Palencia fué declarado por el Papa *studium generale* en 1263, aunque fué de vida efímera, siendo pronto sustituído por el de Salamanca, fundación de Alfonso IX de León.

En Alemania, las fundaciones de Universidades acaecieron relativamente tarde, y hasta entonces frecuentaron los clérigos de esta nación las Universidades de Bolonia y París. Para hacerles posible el estudio en su propia patria, se decidió finalmente la fundación de Universidades en Alemania. La Bula pontificia fundando la Universidad de Heidelberg es del Papa Urbano VI y está fechada en 13 de octubre de 1385. Contiene la licencia para enseñar *(venia docendi)* y para otorgar grados académicos. Sobre la base de este privilegio, el príncipe palatino Ruperto I

Digitized by Google

dispuso en 1386 que la *universitas studii Heidelbergensis* fuera organizada siguiendo el modelo de la de París. Esta nueva Universidad tuvo un rápido florecimiento.

En Colonia existían ya desde antiguo escuelas monásticas y fundacionales en las que se cultivaban activamente los estudios de Filosofía y Teología. En esta ciudad se introdujo desde París el Escolasticismo; en ella explicaron en el siglo XIII Alberto Magno, Santo Tomás de Aquino y Duns Scoto, los más famosos escolásticos. A instancias del Concejo de Colonia, Urbano VI dió una Bula de erección para un *studium generale*. Fueron también fundación pontificia las Universidades de Erfurt (1392), Würzburg (1402), Leipzig (1409) y Rostock (1419).

Con privilegio imperial o señorial fundáronse las Universidades de Bolonia (1158), Nápoles (1224), Wittenberg (1502), y otras. Conjuntamente por el Papa y el Emperador fueron fundadas las Universidades de Praga (1348) y Viena (1365).

De las Universidades fundadas hasta 1400, dieciséis tenían privilegio papal, nueve pontificio e imperial, sólo diez imperial o señorial.

Los recursos para las Universidades solían arbitrarse asignando los Papas (o los obispos, por encargo del Pontífice) fundaciones y prebendas eclesiásticas para el pago de los profesores, clérigos en su mayoría. También tuvo importancia el hecho de que los estudiantes de la clase sacerdotal (que eran la mayoría) fueran eximidos de la obligación de residencia, es decir, del deber de permanecer en la localidad donde tenían

Digitized by Google

sus beneficios, permitiéndoles esto visitar Universidades sitas en otros lugares. Conocemos otros casos en que los señores o los municipios asignaron tierras o rentas a las Universidades. De este modo colaboraron en la fundación de dichas instituciones los poderes espirituales y temporales: son creaciones del espíritu cristiano que entonces inspiraba toda la cultura occidental. Por esta causa poseyeron también carácter internacional; sobre la base de los decretos pontificios, los grandes académicos llevaron inherente la *facultas hic et ubique docendi* (es decir, la facultad de enseñar aquí y en todas partes); de este modo las Universidades no lo eran de un determinado territorio, sino de toda la Cristiandad.

Por lo que respecta a la enseñanza universitaria, tenía ésta en la Facultad de Artes el carácter de cultura general, no profesional. Por espacio de varios siglos agrupó dicha Facultad la mayor parte de los estudiantes y ejerció también la máxima influencia. En París, por ejemplo, tenían los «artistas» cuatro votos; los tres grupos restantes, solamente uno por grupo; el rector de la Facultad de Artes era, al mismo tiempo, rector de toda la Universidad.

La enseñanza de la Facultad de Artes solía corresponder a la de una escuela monástica o catedralicia perfeccionada, pero en muchas ocasiones poseía mayor amplitud. La enseñanza se daba en dos cursos: en el primero se estudiaban las materias del trivium (Gramática, Retórica, Dialéctica o Lógica) y rudimentos del quadrivium, terminándose este curso con un exa-

Digitized by Google

men general. Objeto del segundo curso era el estudio más profundo del quadrivium y el de la Filosofía escolástica.

Los tratados más usados en Gramática eran el de Prisciano y, posteriormente, el *Doctrinale*. La lectura de clásicos era poco frecuente. Objeto principal de estas enseñanzas gramaticales era el perfeccionamiento del uso oral y escrito de la lengua latina, como idioma internacional de las escuelas y del profesorado. Esta lengua, tal como se había desarrollado espontáneamente en las labores científicas y en las conversaciones cotidianas de los clérigos, no podía ser aprendida en los clásicos latinos.

Solamente en contadas ocasiones se cultivaron el griego y el hebreo además del latín.

La enseñanza retórica estaba íntimamente unida con la gramatical; su finalidad era el dominio formal, perfecto, de la lengua latina en el discurso. Concedíase también gran importancia al *dictamen prosaicum (ars dictandi)*, que consistía en la redacción de cartas y documentos mercantiles y jurídicos.

Como base del estudio de la Dialéctica se hacían traducciones latinas de los escritos lógicos de Aristóteles; también era de inspiración aristotélica el conocido manual de Lógica, de Petrus Hispanus (m. en 1277), *Summulae logicales*, que, hasta 1500, fué normativo de la enseñanza de esta materia.

A la enseñanza de la Lógica agregábase en el segundo curso una introducción a la Filosofía escolástica propiamente dicha. Sus partes principales eran: 1. Me-

Digitized by Google

tafísica o *prima philosophia* (Ontología), que trataba de las propiedades y leyes generales de los seres ; 2. Filosofía natural, que también comprendía conocimientos físicos y psicológicos ; 3. Filosofía moral o Ética, a la cual se agregaba la Teoría del Estado (Política). Desde la segunda mitad del siglo II utilizábanse conocidos escritos de Aristóteles, en traducciones latinas. Empleábanse también traducciones de obras griegas y árabes para el estudio de las disciplinas matemáticas y naturales del quadrivium, en el segundo curso.

En la Facultad de Medicina estimábanse como suprema autoridad las obras de Hipócrates (hacia 400 a. de J. C.) y de Galeno (siglo II d. de J. C.), y finalmente la gran enciclopedia médica *(canon medicinae)*, del árabe Avicena (siglo XI). La enseñanza de la Medicina era, así, de carácter libresco, y estos médicos eruditos *(physici)* se consideraron durante mucho tiempo superiores a los cirujanos, cuya cultura era eminentemente práctica ; desde la segunda mitad del siglo XIII fueron estos últimos admitidos en las Universidades.

En la Facultad de Derecho era fundamental para los estudiantes de Derecho temporal (los denominados «legistas») la colección del Derecho romano compilada por orden del emperador Justiniano (527-565), el *Corpus juris*. Por conducto de estos doctos juristas introdujeron los príncipes en sus respectivos países el Derecho romano, que era favorable al desarrollo del poder absoluto. La materia docente para los estudiantes de Derecho eclesiástico (« canonistas » o « decretistas »)

Digitized by Google

estaba constituída por el *Corpus juris canonici*, es decir, una colección de las actas de Concilios *(canones)* y de las disposiciones papales *(decretales)*.

Para el estudio de la Teología utilizábanse las Sagradas Escrituras *(sacra pagina)* y el tratado de Pedro Lombardo (*sententiae*, del siglo XII).

Para el estudio de la Biblia tomábase como fundamento el texto latino de la Vulgata, de San Jerónimo. El franciscano Nicolás de Lyra (m. en 1351), que había adquirido con los rabinos los necesarios conocimientos lingüísticos, fué el primero en acudir al texto originario del Antiguo Testamento. Sus escritos fueron recomendados expresamente, por ejemplo, en la Universidad de Salamanca, en 1411 ; también Lutero los utilizó en sus primeras lecciones sobre los Salmos.

Las Sentencias de Pedro Lombardo fueron el tratado por excelencia de la Teología escolástica. Finalmente, existían unos trescientos comentarios, siendo los escritos exegéticos más importantes los de Santo Tomás de Aquino.

El método de la enseñanza académica comprendía : 1. La *lectio* (lección), y 2, la *disputatio* (controversia).

Como base de la *lectio* existían en todas Facultades, como ya hemos observado, determinados libros (canónicos). Abrigábase el convencimiento de que en ellos estaba resumida toda la ciencia, considerándose que la misión de la *lectio* consistía en que el maestro explicara la materia en cuestión a los estudiantes, y éstos la retuvieran en su memoria. Alejandro de Hales (m. en 1245),

Digitized by Google

famoso profesor franciscano de París, manifestaba que los objetos principales de la *lectio* eran la exposición del texto, su comentario o esclarecimiento, el planteamiento de cuestiones y la investigación y compendio del resultado. Así, pues, la misión de la Universidad en aquellos tiempos no era la de orientar hacia la investigación científica personal de los profesores y a la iniciación de los alumnos ; tratábase simplemente de transmitir y aprender los conocimientos existentes, sin preocuparse de aumentarlos con otros nuevos. La obligación de los profesores de adoptar determinados libros como base de sus lecciones, perduró hasta fines del siglo XVIII.

En todas las Facultades, junto a la *lectio* practicábase la *disputatio*, que se consideraba como medio instructivo de análogo valor al de aquélla. El objeto de la *disputatio* era demostrar el dominio de los conocimientos adquiridos en la *lectio*, y hacer, en ciertos casos, aplicación de ellos. Después, tomando como punto de partida determinados principios generalmente admitidos, se iban extrayendo de ellos conclusiones lógicas (procedimiento silogístico) para decidir cuestiones litigiosas. Un día a la semana se celebraba una solemne *disputatio*. Concurrían a ella todos los profesores y alumnos de la Facultad ; un *magister* pronunciaba una conferencia, y, al terminarla, proponía cierto número de principios *(tesis)* y bajo su dirección comenzaba inmediatamente la controversia. Los demás profesores intervenían como adversarios *(oponentes)* siguiendo un orden determinado, y aducían sus objeciones *(arguere)* ; luego, algunos baccalarios, bajo la dirección del presidente, trataban de rebatir estos argumentos *(respondere)*.

Digitized by Google

Además, tenían lugar pequeñas controversias como ejercicio práctico de los escolares, y en ellas presidían y se oponían los baccalarios, que también podían pronunciar lecciones bajo la inspección de un *magister*.

Hasta qué extremo de virtuosismo se llegó en las controversias puede inferirse de un relato sobre Duns Scoto. En el año 1304 defendió, en una gran discusión celebrada en París, la doctrina, entonces sostenida por los franciscanos, de la Inmaculada Concepción de María. Los oponentes llegaron a suscitarle unos doscientos argumentos; Scoto los escuchó con calma, fué repitiéndolos por orden con asombrosa fidelidad y resolvió fácilmente las más complicadas dificultades. Desde entonces se le dió el honroso nombre de *doctor subtilis*.

Es indudable que la práctica de la controversia motivó una tendencia a la sutileza y a la dialéctica insubstancial. Especialmente a fines de la Edad Media discutíase sobre muchas cuestiones que hoy nos parecerían risibles y hasta insensatas. No ha de olvidarse, sin embargo, que esas prácticas eran muy indicadas para ejercitar la perspicacia lógica, para comprender rápidamente las razones e inconvenientes de las cosas y para aplicar este método a los propios conocimientos.

Como resultado de los estudios en la Facultad de Artes citaremos el dominio en el uso oral y escrito del latín, la cultura lógica fundamental y la adopción de un cierto criterio filosófico-religioso y biológico, que formaba un sistema articulado y servía de base a las enseñanzas eclesiásticas. A esto se añadía la adquisi-

Digitized by Google

ción de ciertos conocimientos de las ciencias matemáticas y naturales. Un resultado análogo podía alcanzarse en las escuelas monásticas y catedralicias más avanzadas.

Desde nuestro punto de vista cultural podemos señalar la falta casi absoluta de conocimientos literarios, especialmente de los griegos y de los autores del propio país; tampoco estaba muy desarrollada la facultad de observación. En cambio, los estudiantes medievales llevaban una gran ventaja a los modernos por su cultura filosófica, que les ofrecía una concepción del universo, de la vida y de la religión. Además, para comprender la peculiaridad en las Universidades medievales precisa tener en cuenta que no sólo no se proponían el perfeccionamiento de la ciencia mediante la libre investigación (el « saber » se consideraba como « establecido » en la literatura antigua), sino que tampoco, durante mucho tiempo, les correspondió, tal como sucede en la actualidad, la formación de los futuros funcionarios del Estado, de la Iglesia, de los municipios y de las escuelas. En la Edad Media, al otorgarse los altos cargos, se estimaba especialmente por la Iglesia la cultura universitaria, pero el ingreso en los cargos no estaba condicionado a exámenes probatorios de la aptitud. De este modo, la Universidad medieval quedaba preservada contra el peligro de ser una fábrica de « títulos » y protegida en cierto modo de la afluencia de aquellos « estudiantes » para los cuales el estudio no es sino un medio de alcanzar un cargo.

En comparación con el número de nuestros alumnos actuales, el número de las personas que durante más o

Digitized by Google

menos tiempo frecuentaban la Universidad, debió de ser relativamente elevado. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que las Facultades de Artes eran a la par escuelas superiores en las que se podía ingresar a los 15 años, y a veces antes, y que una gran parte de los estudiantes no pasaban del primer curso de la enseñanza de esta Facultad (el examen de bachillerato).

Dada la tendencia pronunciadamente corporativa de la Edad Media, se comprende que también el cuerpo docente formara entonces un estamento cerrado frente a los demás, y que la pertenencia a él se distinguiera mediante una determinada indumentaria. Una larga túnica de tela oscura de un solo color — el escolar llevaba además una capucha, el maestro un birrete — diferenciaba a los escolares del resto de las gentes, que, ya en la segunda mitad de la Edad Media, gustaban de adornar sus trajes con colores y formas llamativas.

Como en otras corporaciones, existía también en la Universidad una división tripartita. En la clase caballeresca se distinguen pajes, escuderos y caballeros. De la denominación francesa aplicada a los jóvenes pertenecientes al segundo grupo, es decir, a aquellos caballeros que todavía no poseían estandarte propio : *bas chevalier*, se derivó la palabra francesa *bachelier* y la latina *baccalarius*.

En los gremios artesanos, los tres grupos están representados por aprendices, oficiales y maestros. Análogamente distinguíanse en las Facultades : escolares, bachilleres y maestros.

Digitized by Google

En general, para poseer el bachillerato en la Facultad de Artes era indispensable que el escolar hubiese estudiado el trivium y tuviera algunos rudimentos del quadrivium, para lo cual se estimaban como necesarios dos cursos por lo menos. Existía, como curso preparatorio, uno en el cual se estudiaban elementos de Gramática y Retórica. El grado de maestro exigía el estudio de la Filosofía escolástica y, al menos, algunas disciplinas del quadrivium.

La mayor parte de los estudiantes, incluso los futuros clérigos, nunca pasaban de los estudios de la Facultad de Artes; entonces no se consideraba necesario el estudio universitario propiamente dicho que versaba sobre materias teológicas para ser investido con un cargo de la Iglesia. Solamente cuando se habían terminado los estudios de Artes, que tenían un carácter de cultura general, se iniciaba el estudio en una de las llamadas facultades « superiores ». También podía adquirirse en éstas el título de licenciado y el de doctor, correspondiente este último al título de maestro en la Facultad de Artes.

En las ciudades donde se fundaban Universidades solía haber escasez de viviendas, y como además muchos de los escolares carecían de medios de fortuna, comenzaron a fundarse muy pronto « colegios » para los estudiantes forasteros, quienes en tales instituciones hallaban habitación y cuidado, directores *(provisores)* para sus estudios, e inspección moral para sus costumbres. En 1257, el canónigo Roberto de Sorbon fundó en París el *Collegium Sorbonicum*, que, con el tiempo,

Digitized by Google

fué la famosa Sorbona. Entre 1200 y 1500 pueden señalarse en París hasta cincuenta fundaciones de esta especie. Un desarrollo análogo se operó también en otras Universidades. La importancia de estos colegios fué aumentando al crecer el número de los escolares que se acogían a ellos, y también los maestros tuvieron pensión y hasta explicaban en dichos institutos. En Oxford y Cambridge, los colegios fueron el núcleo esencial de la Universidad. Al lado de los públicos existieron también colegios particulares fundados y dirigidos en la mayoría de los casos por profesores de la Facultad de Artes.

En el año 1463 dispuso la Universidad de París que todos los escolares que no residiesen con parientes suyos, habitaran en colegios o, si fueran todavía muy jóvenes, en los llamados « Pedagogios ».

La edad de ingreso de los estudiantes era muy distinta. Por término medio, a los 15 ó 16 años debían haber ingresado en la Universidad, pues la Facultad de Artes era un instituto preparatorio. En general, el estudiante de la Edad Media no tenía libertad para residir en las ciudades, si no disfrutaba de residencia y pensión en colegio, de pago unas veces y gratuito otras. Hallábanse en ellos, de ordinario, bajo la dirección de un maestro, juntamente con otros camaradas, que eran instruídos en común por aquél. El estudio privado o particular de libros era una rara excepción. Sólo desde el siglo XIV autorizó el rector para vivir en la ciudad, independientemente, a determinadas personas selectas, v. gr., nobles que disponían de

11. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

servidores, clérigos que disfrutaban ya de un beneficio, y, finalmente, aquellas otras personas que como *famuli* (criados) o *paedagogi* (profesores particulares) ganaban su propio sustento, como en la actualidad sucede con otros estudiantes.

El régimen de vida en los colegios debió de ser tan severo como en los monasterios. Las festividades universitarias tenían un carácter eclesiástico-religioso, y a los profesores, lo mismo que a los sacerdotes, estábales prescrito el celibato; sabemos, no obstante, que la vida privada de los estudiantes, y aun de los maestros, no siempre se ajustaba a estas prescripciones, ni ostentaba el cuño de moralidad que les correspondía. Muchas veces se ha lamentado el afán de diversiones, la ostentación, las deudas y el trato con mujeres de baja condición.

La admisión de los estudiantes en los colegios iba ligada con ciertas ceremonias simbólicas, que tan gran papel desempeñaban en la vida medieval. Mediante ellas se advertía al recipiendiario de la elevada importancia que para él tenía esta nueva etapa de su vida. Análogas ceremonias se practicaban en los gremios artesanos, guildas mercantiles y monasterios. Muchas veces eran de naturaleza burlesca y se traducían en chanzas y bromas pesadas para los novatos. En estos usos de los jóvenes estudiantes se consideraba que el *bean* (de *bec jaune* = « pico amarillo ») era un *pecus campi, cui, ut recte ad publicas lectiones praeparetur cornua deponenda essent* (una vaca a la cual se han de quitar los cuernos para prepararla adecuadamente con el fin de

Digitized by Google

que aproveche las lecciones públicas). Los nuevos colegiales aparecían vestidos con fantástica indumentaria ; llevaban una cabeza con cuernos, enormes dientes, barba y cabellos sumamente largos. En medio del general jolgorio eran despojados de los cuernos por medio de un hacha de madera (de la palabra *deponere*, cortar los cuernos se llamó *depositio* a toda esta escena), los dientes arrancados con una larga tenaza, cortados los cabellos, limadas las uñas y limpiadas las orejas con una cucharilla ; todo el cuerpo era después pulimentado con un cepillo de carpintero. En muchas ocasiones se unía a estas ceremonias un examen burlesco, y, como final, se celebraba un ágape, cuyos gastos eran sufragados por los alumnos ingresados.

Ya antes de ser fundadas las Universidades sabemos de la existencia de estudiantes pobres en las escuelas monásticas y catedralicias. Desde fines del siglo XII reúnense donativos para aliviar la situación de éstos. Como la fama de las escuelas dependía en muchos casos del relieve personal de algunos profesores, pronto se generalizó la costumbre de acudir desde lejos a aquellas escuelas donde explicaba algún afamado maestro. Para facilitar el traslado a los alumnos pobres, que iban mendigando de pueblo en pueblo, se instauraron también algunas fundaciones piadosas en las cuales se proveía a los escolares de vituallas para el camino. La noticia de que existían generosas fundaciones de esta especie estimuló a muchos estudiantes a dirigirse hacia ellas. Ya Federico I reconoció, en 1158,

Digitized by Google

a todos los escolares y maestros libertad de tránsito en los viajes emprendidos por razón de estudio. Quien les causara perjuicio venía obligado a resarcirles con el cuádruplo de la cantidad en que fueran perjudicados. La jurisdicción sobre los viandantes era ejercida por los profesores o el obispo de la ciudad respectiva.

Cuando se crearon las Universidades, fueron todavía más importantes en número estos alumnos pobres y errantes, denominados también vagabundos y goliardos. Entre ellos se cultivó una rama especial de la poesía latina, los « cantos de vagabundos ». Imitan éstos en muchas ocasiones la forma de las composiciones líricas religiosas. Figuraban entre ellas numerosos y espléndidos himnos latinos, que en parte son todavía cantados en el culto católico, y en parte han servido de base para los corales protestantes. A veces el contenido de estos cantos profanos es religioso o moral. Así, por ejemplo, se lamenta la futilidad de la felicidad terrena, la maldad del hombre, el insano poder del dinero. Dice así uno de dichos cantos :

El más alto señor del mundo
es hoy el dinero, el dinero.
Los reyes lo veneran,
inclínanse ante él los poderosos,
con él se adquieren dignidades,
y es, en todas partes, el supremo juez.
El dinero trae la guerra y la paz,
inventa procesos,
comercia, da y quita,
miente y hace mentir,
causa miseria y muerte...

La vida licenciosa de los vagabundos se refleja también en sus canciones. Dice así un canto del Orden

Digitized by Google

de goliardos : « Si queréis ingresar en nuestra compañía, prescindid de las reglas eclesiásticas, desechad toda preocupación, dormid mucho, dilapidad todos vuestros bienes de fortuna ».

El orgullo profesional de los académicos se manifiesta en el final blasfémico de una libación de estudiantes ingleses : « Dios, tú que has creado a los labriegos para servir a caballeros y escolares, y has puesto en nosotros odio hacia ellos : déjanos vivir de su trabajo, gozar de sus mujeres y regocijarnos en ello, y darles muerte, en fin : por nuestro señor Baco, que bebe y alza su vaso, por los siglos de los siglos, amén ».

También se alude a la relación con la ciencia :

O ars dialetica
nunquam esses cognita
quae tot facis clericos
exules ac miseros.

Nonne circa logicam, si quis laborabit,
Spinas atque tribulos, illi germinabit ?
In sudore nimio, panem manducabit,
Vix tamen hos illi, garrula lingua dabit.

Especialmente famosos son los poemas del « Archipoeta », cuyo verdadero nombre nos es desconocido. Acaso es original suyo aquel canto de los goliardos del cual es una parte el que comienza así :

Meum est propositum in taberna mori

Su confesión se expresa aproximadamente de este modo : Yo he amado, pero éste es el curso de la vida : yo he jugado, pero nunca compuse poemas más hermosos que cuando perdí :

Digitized by Google

sed cum ludus corpore
me dimittat nudo
frigidus exterius
mentis aestu sudo
tunc versus et carmina
meliora cudo.

Cum in arce cerebri
Bacchus dominatur
in me Phoebus irruit
et miranda fatur.

Otras veces, los versos del Archipoeta están inspirados por el pesimismo :

Similis sum folio
de quo ludunt venti

Como cantores de sus alegres coplas, los vagabundos eran huéspedes bien acogidos en los monasterios y parroquias, aisladas a veces. Llegóse incluso a coleccionar estos desenfadados cantos.

Las numerosas fundaciones y abundantes limosnas eran origen de disipación para hombres de irrefrenable holgazanería y de sospechosa conducta. Así sucedió que, con el pretexto del estudio, muchos de estos vagabundos causaron daños y hasta la destrucción de algunos monasterios, fundaciones y casas parroquiales. En el siglo XIII, los escolares nómadas eran considerados como una verdadera plaga. Un sínodo de Salzburgo, celebrado en 1291, les dirige acres censuras. Muchas veces se presentan desnudos ante todos los ojos, alborotan en las hosterías, dedícanse eternamente al juego y las mujeres, ganan con el pecado su sustento, y a veces se hacen viejos antes de abandonar esta « secta » ; así que se pierde toda esperanza de arrepentimiento.

Digitized by Google

A fines del siglo XIII comenzó en todas las diócesis la lucha a fondo contra los atropellos de los estudiantes vagabundos. Prohibióse a los clérigos, amenazándoles con penas pecuniarias y aun con el destierro, que dieran socorro y sustento a tales individuos. Pero no se logró con estas medidas la destrucción de aquella plaga, antes bien persistió ésta durante toda la Edad Media. Como reflejo del estado de la cuestión poco tiempo antes de la Reforma, figura la relación que el suizo Tomás Platter hizo para su hijo Félix.

Tomás Platter, nacido en 1499 en el cantón suizo de Wallis, fué destinado por sus padres a la dignidad sacerdotal, después de haber guardado cabras y vacas durante algún tiempo. A los diez años fué encomendado a un párroco, que era tío suyo.

« Me golpeaba ferozmente — dice Platter — ; a veces me cogía de las orejas y me levantaba en el aire ; yo gritaba como un ave a la que le clavan el cuchillo, hasta el punto de que los vecinos pensaban si me querría matar. No estuve mucho tiempo en su casa, pues un hermano mío de leche, Pablo Summermatter, me invitó a acompañarle, prometiendo llevarme a la escuela en Alemania. Nos reunimos ocho o nueve muchachos, de los cuales yo era el más pequeño. Cuando no quería seguirlos, Pablo me golpeaba con las disciplinas o con una vara en las piernas desnudas, pues yo carecía de pantalones y sólo llevaba unos malos zapatos. Los « bacantes » (1) decían que en Silesia era costumbre que los estudiantes robaran gansos y ánades, y otros animales parecidos, y que nadie tomaba a mal estas cosas. Entonces pregunté a uno de mis compañeros : ¿ Cuándo llegaremos a Silesia, para matar un ganso?, a lo que respondieron : Ya hemos llegado. Tomé entonces una piedra y la tiré contra un grupo de gansos : di a uno de ellos en una pata, y los otros huyeron, pero el ave herida

(1) Nombre que se daba a los jóvenes escolares.

Digitized by Google

no logró seguirlos. Cogí nuevamente una piedra y le acerté a la cabeza, cayendo el ganso muerto. Lo cogí por el cuello, y con él debajo de la capa atravesé el pueblo por la carretera. El dueño del ganso vino corriendo y comenzó a gritar por todo el pueblo: ¡El chico me ha robado un ganso! Yo y mis compañeros huímos, llevando el ganso colgado de la capa. Tras de nosotros venían los aldeanos con sus alabardas. Viendo que yo no podía escapar con el ganso, lo dejé caer, y, apartándome del pueblo, seguí una vereda y me escondí en un matorral. Dos de mis camaradas siguieron corriendo por la carretera, siendo alcanzados por dos labradores; puestos de rodillas pidiéronles clemencia, afirmando que ellos no les habían hecho daño alguno; y como los labriegos vieron que no eran ellos, en efecto, los autores de la tropelía, volvieron al pueblo llevando el ganso consigo.

»En Naumburg permanecimos algunas semanas; algunos de los camaradas, que sabían cantar, cantaron, y yo tuve que pedir limosna, sin que ni unos ni otros fuéramos a ninguna escuela. No se nos consintió esto, y el maestro nos advirtió que o íbamos a la escuela o nos devolverían a nuestras casas. Como entre los discípulos de aquel maestro había algunos suizos, nos hicieron saber el día que vendrían a buscarnos para que no estuviéramos desprevenidos; entonces nosotros nos proveímos abundantemente de piedras. El maestro vino con toda una procesión de párvulos y bacantes, pero nosotros la emprendimos a pedradas, y tuvieron que retirarse. Cuando nos enteramos de que habíamos sido denunciados a las autoridades, robamos por la noche tres gansos a un vecino y huímos a la otra parte de la ciudad; los suizos de la escuela vinieron a nuestro encuentro, y nuestra compañía se trasladó a Halle, ingresando en la escuela de San Ulrico.

»Como los bacantes se comportaban de mala manera, acordamos unos cuantos hablar con Pablo y trasladarnos a Dräsen; pero tampoco era éste un buen colegio, y, además, en nuestro dormitorio abundaban los insectos. Nuevamente nos pusimos en marcha, dirigiéndonos a Breslau; en el camino padecimos lo indecible, pues muchos días sólo pudimos comer cebollas con sal, y muchas noches hubimos de dormir al raso, porque los aldeanos no toleraban nuestra presencia, y nos echaban los perros encima; cerca ya de Breslau tuvimos tal abundancia de vituallas que algunos de los compañeros enfermaron, por comer demasiado. Primero fuimos a la escuela de la catedral, pero después

Digitized by Google

supimos que en la iglesia de Santa Isabel había algunos suizos y allí nos dirigimos. En la ciudad moraban cerca de mil escolares que vivían de limosna. Allí permanecí durante algún tiempo; uno de los inviernos caí enfermo y me llevaron al hospital. Los escolares tenían hospital y doctor propios; pagábanse por la estancia al Concejo 16 hallers a la semana, y por ellos se tenía buena asistencia y buena cama, pero con muchos insectos. Los bacantes y escolares van llenos de piojos, grandes como semilla de lino. Muchas veces, durante el verano, fuí a lavar mi camisa en el Oder, tendiéndola después en una estaca: mientras se secaba, iba quitando piojos de la casaca, los echaba en un hoyo y cuando había un montón los cubría de barro y clavaba una cruz encima.

»En invierno, los escolares dormían junto al hogar y los bacantes en celdas, que eran unas cien en el monasterio de Santa Isabel; en verano, cuando hacía calor, dormíamos en el patio; si llovía, en la escuela, y, si hacía mal tiempo, pasábamos la noche cantando responsorios y otros oficios con los subcantores. Algunas veces, después de cenar, íbamos durante el verano a tomar cerveza; los aldeanos nos daban tanta, que a veces no supe lo que me pasaba, ni siquiera podía volver a la escuela, aunque ésta no se hallaba del mesón a más de un tiro de piedra; la *Summa* era el alimento espiritual, pero no estudiábamos mucho: en la escuela de Santa Isabel daban al mismo tiempo sus lecciones, en un recinto, nueve bachilleres; la lengua griega no había llegado aún a este país, y nadie tenía todavía libros impresos, excepto el preceptor, que poseía un ejemplar de Terencio. Lo que leíamos había de dictarse primero, después se hacían distinciones, luego se construía, y, finalmente, se hacían relatos de lo leído, de modo que los bacantes tenían que llevar consigo grandes cartapacios cuando iban de camino.

»Llegado a Munich, me trasladé con mi compadre a casa de un jabonero, dedicándome a ayudarle en lugar de ir a la escuela. Después de cinco años de viaje, torné a mi patria, el cantón de Wallis, donde mis amigos apenas si podían entenderme, porque yo había olvidado casi nuestra propia lengua. Poco después, nos dirigimos de nuevo a Ulm; entonces Pablo tomó consigo a un muchacho, llamado Hildebrando, hijo de un clérigo, y le dió tela para hacerse una casaca.

Digitized by Google

» En Ulm fuí errando con la tela hasta lograr el dinero de la hechura, lo cual logré porque los bacantes me habían acostumbrado bien a la mendicidad, en lugar de llevarme a la escuela. Entonces padecí mucha hambre, porque todo cuanto recaudaba había de entregarlo a los bacantes, y nunca hubiera osado reservarme nada, por temor a los golpes. Pablo tomó consigo un nuevo bacante, llamado Acacio, natural de Maguncia, a quien nos presentaron a mi acompañante y a mí. Pero mi acompañante consumía todo lo recaudado, y hubimos de ir detrás de él por las calles para verle comer. Percatados de ello, los bacantes lo arrojaron sobre una cama, con un cojín sobre la cabeza, para que no pudiera gritar, y lo golpearon hasta cansarse; esto me produjo un gran temor y me obligó a seguir llevando a casa todo el pan recogido; a veces lo tenían en tal cantidad que comenzaba a pudrirse, y entonces separaban lo malo y nos lo daban a comer; mucha hambre padecí entonces, y casi llegué a helarme, porque con frecuencia tenía que pasear por las calles en la oscuridad, hasta la media noche, cantando y pidiendo pan. No puedo seguir adelante sin indicar que en Ulm encontré a una piadosa viuda que en el invierno envolvió mis pies en trozos de piel bien calientes, que ella ponía junto al fuego cuando yo llegaba, para reanimar mi cuerpo, y después me daba un plato de legumbres, y luego yo seguía mi camino. Tuve mucha hambre, hasta el extremo de que en los montones de basura buscaba las migajas para comerlas.

» En Munich abandoné a mi bacante, que me persiguió durante largo tiempo, y me trasladé a Zurich. Allí encontré a un tal Antonio Venetz, el cual me propuso ir juntos a Estrasburgo; cuando llegamos a esta ciudad, había en ella no pocos estudiantes pobres, y por añadidura ni una buena escuela, y decidimos trasladarnos a Schlettstadt; antes encontramos un noble que nos preguntó dónde íbamos. Enterado de nuestro propósito, nos recomendó que no fuéramos a dicha ciudad, porque en ella había muchos estudiantes pobres y ninguna persona acaudalada; mi compañero comenzó entonces a llorar, preguntando adónde iríamos. Yo le consolé y le dije que fuéramos a la citada ciudad, pues allí había un conocido que nos mantendría a los dos. En un molino cerca de Schlettstadt, donde estábamos alojados, me puse enfermo, de tantas nueces verdes como comí, pues empezaban a caer de los árboles en aquel tiempo. Nuevamente se des-

Digitized by Google

consolaba mi compañero pensando que iba a perder a su camarada. Y no sabía dónde ir; sin embargo, guardaba escondidas diez coronas, mientras yo no tenía ni un mal haller.

» Llegados a la ciudad, nos hospedamos en casa de un matrimonio anciano, en que el marido era ciego, y entonces fuimos a casa del señor preceptor Juan Sapidus, y le rogamos que nos admitiera. Él nos preguntó de dónde veníamos, y cuando le dijimos que de Suiza, nos contestó que aquella era mala gente, pues expulsaban a sus obispos del país; díjonos que si queríamos estudiar, no le daríamos nada; pero que, en caso contrario, tendríamos que pagarle, o si no, nos quitaría la ropa del cuerpo. En aquella época florecían los estudios e idiomas, pues fué en el año en que se celebró la Dieta de Worms (1521). Sapidus tenía entonces 900 discípulos, algunos muy doctos; entre ellos figuraban el doctor Jerónimo Gemusaeus, Juan Hubertus, y otros muchos que, con el tiempo, llegaron a ser personajes famosos. Cuando, por fin, ingresé en esta escuela, yo no sabía nada, ni siquiera leer el *Donato*, y eso que tenía ya 18 años; sentábame entre los niños pequeños, pero era tan feliz como una gallina entre los polluelos.

» En aquella época mi compañero era tan perezoso, que muchas mañanas tenía que quitarle la ropa de la cama; en cambio, yo logré habituarme mejor que él a la nueva vida; durante el otoño, como los alumnos marchaban a todas partes, y nosotros no podíamos proveer a nuestro sustento, nos trasladamos a Solothurn, donde había una escuela bastante buena y mejor alimentación, pero era preciso permanecer demasiado tiempo en la iglesia, y regresamos a nuestra casa; allí permanecí algún tiempo y asistí a la escuela de un señor que me enseñó a escribir un poco, y otras cosas de que no me acuerdo. Entonces enseñé yo a Basi el A B C. Posteriormente también asistí a una escuela de Zurich, y cuando logré aprender bastante bien el *Donato*, fuí a estudiar con el padre Myconius. Éste nos leía el Terencio, y nosotros debíamos declinar y conjugar todas las palabras de una comedia. Muchas veces me hizo sudar con sus preguntas, pero nunca me dió ningún golpe, salvo una vez, con la mano vuelta, en la espalda. Cuando se mostraba severo conmigo, después me llevaba a casa y me daba de comer, pues gustábale oírme contar de los países que yo había corrido en Alemania. »

Digitized by Google

Tomás Platter fué posteriormente impresor y, luego, rector de la escuela de Basilea ; murió en 1582, gozando de la admiración de sus contemporáneos.

En esta descripción tan extraordinariamente realista de la vida y de la miseria escolar de aquel entonces, se advierten ya los efectos de los dos poderes espirituales que habían de transformar vigorosamente la esencia de la enseñanza : el Humanismo y la Reforma. De ellos nos ocuparemos en el Libro II de esta Historia de la Pedagogía.

Digitized by Google

LIBRO II

Desde el comienzo de la Edad Moderna hasta principios del siglo XVIII

Digitized by Google

Digitized by Google

I. Renacimiento y Humanismo: Su influencia sobre la enseñanza

A. Carácter general del Humanismo

Se denomina Renacimiento (1) o Humanismo la vigorosa corriente intelectual que causó profundas transformaciones en la vida espiritual de la Edad Media y provocó también modificaciones profundas en materia de enseñanza. Comienza en Italia en el siglo XIV, y adquiere todo su vigor en el siglo XV y principios del XVI, extendiéndose igualmente a todo el Occidente cristiano. La denominación de «Renacimiento» suele limitarse muchas veces al dominio del arte. En la historia del arte se acostumbra a comprender con dicho título la creación artística suscitada por el estudio de la Antigüedad, y, en términos substanciales, por ideas clásicas: esta actividad alcanza su mayor florecimiento en el siglo XVI con las obras de Leonardo de Vinci, Rafael y Miguel Angel, y degenera en el siglo XVII en el gusto y estilo barroco. Sin embargo, también suele referirse la expresión «Renacimiento» a otros

(1) Véase el Manual de ARNOLD, *Cultura del Renacimiento*. COLECCIÓN LABOR, n.° 21.

Digitized by Google

sectores de la vida cultural, designándose especialmente con ella la restauración de las literaturas griega y latina, y el intento de convertirlas en fundamento de una cultura nueva y efectivamente « humana ».

En realidad, la literatura clásica no quedó totalmente olvidada durante la Edad Media : el Escolasticismo se apoya en Aristóteles, la enseñanza se basa en el sistema de las disciplinas clásicas tradicionales, que se comprenden en las siete artes liberales. La lengua latina era el idioma de los sabios y el fundamento de la cultura superior. Finalmente, también se leían, aunque de un modo cada vez más restringido, escritores latinos de la Antigüedad.

No obstante, es exacta la expresión «Renacimiento» por las siguientes razones :

1. Porque se intentó sacar nuevamente a la luz del día todo cuanto se conservaba de la literatura clásica, haciéndola objeto de una nueva estimación. Los manuscritos de escritores clásicos, que durante siglos habían permanecido olvidados en las bibliotecas de los monasterios, fueron exhumados y difundidos, con inmenso júbilo de los contemporáneos. No sólo en Italia, sino también en los monasterios situados al norte de los Alpes, encontraron los afanosos investigadores italianos ricos tesoros manuscritos.

Ya en el siglo XIV hizo Petrarca un espléndido hallazgo de escritos ciceronianos. Todavía fué más feliz Poggio Bracciolini, quien durante el Concilio de Constanza (1414 a 1418) encontró en San Gall un ejemplar casi completo de las obras de Quintiliano, obra que

Digitized by Google

en lo sucesivo influyó poderosísimamente en la actividad literaria pedagógica de los humanistas. Nos llevaría muy lejos la exposición de todos los hallazgos de escritos y autores que durante la Edad Media habían caído en un olvido casi completo.

También despertó nuevamente el entusiasmo por la lengua y literatura griegas al ser encontrados los originales. Cierto que la Edad Media había nutrido principalmente su vida espiritual con las obras de los pensadores griegos; pero sólo se habían estudiado traducciones, mientras que a la sazón se disponía ya de los originales mismos. Así volvió a descubrirse un mundo literario, lleno de belleza, que estaba olvidado, y su reaparición fué saludada con extraordinario júbilo.

2. Todavía puede hablarse de « Renacimiento » de los estudios de la Antigüedad en un segundo aspecto, en cuanto que se comenzó a estudiarlos según un nuevo método y con un espíritu totalmente distinto. La Edad Media había considerado los tesoros intelectuales de la Antigüedad como una herencia imprescindible para su propia existencia, pero la subordinó a sus propios ideales religiosos poniéndola al servicio de los intereses del momento. Veíase en los escritos de los antiguos un filón de sabiduría mundana que se explotaba de un modo ingenuo para la propia actividad docente, y que aparecía como una natural continuación de la literatura romana de la última época, cristianizada ya. La literatura romano-pagana no era comprendida como la expresión monumental de una época, perfecta-

12. MESSER : Historia de la Pedagogía, 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

mente delimitada, de peculiar importancia y grandeza, ni tampoco era considerada la lengua latina como lengua muerta, y el Imperio romano como algo pretérito, ya que todo ello perduraba en el « Sacro Romano Imperio ». Lo que en el contenido de la literatura romana se oponía al espíritu cristiano aparecía como un odioso producto del paganismo ciego, abandonado de Dios, y del cual habían sido arrancados los hombres por la gracia divina.

En cambio, en el Renacimiento se comenzó a ver en las obras de los antiguos los productos de una humanidad peculiarísima y grandiosa. A medida que el espíritu occidental comenzó a transformarse, acostumbróse también a contemplar con nuevos ojos a los hombres de la Antigüedad. Nuevamente se empezó a entender la Antigüedad clásica con su armónico desarrollo del hombre y de sus formas nobles. La denominación de « humanismo » es adecuada también, por tal causa, para señalar la nueva corriente intelectual.

Donde el espíritu humanista se manifiesta en su forma más definida y radical aparece en contraposición con el espíritu de la Edad Media, y significa, en realidad, una reincorporación o resurgimiento del paganismo. La Antigüedad pagana, en su época de apogeo, orientaba absolutamente su actividad hacia la vida terrena, mientras que la Edad Media situaba en el más allá la meta de las aspiraciones dominantes en los círculos oficiales y en los grupos docentes. Esto explica que la Antigüedad sea optimista y entusiasta por la cultura, llena de una orgullosa convicción del valor de lo humano

Digitized by Google

y del poder del hombre. En cambio, el Cristianismo medieval tiene una concepción pesimista del mundo y de los hombres. « Esta tierra es un valle de lágrimas, y al hombre, ser mezquino y débil, no le cumple otra cosa que la humildad ». En cambio, tendíase a ver en la labor cultural una actividad que distraía al hombre de la importante misión de salvar su alma.

Del mismo modo que el Cristianismo medieval pretende elevar a los hombres sobre su naturaleza, y tiene, por consiguiente, un carácter « supranaturalista », así también su doctrina excede en muchos casos el poder perceptivo del hombre : por tal razón posee un carácter autoritario y exige al individuo que subordine sus ideas subjetivas a un contenido doctrinal objetivo, estimado como « suprarracional ». Mas como la Religión ocupaba el centro de la vida espiritual durante la Edad Media, y la Teología era considerada como meta de toda la actividad científica, la elevada estimación del criterio de autoridad se transmitió a toda la vida científica, y hasta a la vida cultural.

Pensaba, en cambio, la Antigüedad pagana de un modo totalmente « racionalista », es decir, pretendía resolver con la propia razón todos los enigmas de la existencia : así se deduce particularmente de la Filosofía antigua. Del mismo modo, con los sofistas y con Sócrates se inicia la liberación del individuo que piensa, con respecto a la autoridad tradicional y colectiva.

Igualmente terrenal, entusiasta de la cultura y de la actividad creadora, optimista y consciente de sí

Digitized by Google

mismo, racionalista y liberal de inspiración como la Antigüedad, es el Humanismo. También él representa la primera manifestación del espíritu moderno, que se desprende de la Edad Media, y con la seguridad del instinto percibe su parentesco con la vida cultural de la Antigüedad; además, en cierto modo, veía en la Antigüedad su propia esencia y sus propios ideales.

Ahora bien; el Humanismo, en cuanto representa una corriente espiritual moderna y anticristiana, fué combatido por el movimiento religioso que con una potencia desigual se manifiesta en la Reforma y en las guerras de religión durante el tercer decenio del siglo XVI. El Humanismo era socialmente aristocrático; pero como presuponía el conocimiento de otros idiomas, solamente pudo difundirse entre las clases superiores de la sociedad, mientras que el movimiento religioso ganó al pueblo de un modo extenso y profundo. Mas el espíritu moderno, racionalista y antiautoritario que desencadenó el Humanismo, perduró en la investigación matemática y naturalista al poco tiempo floreciente, que, desde los trascendentales descubrimientos de Copérnico, Galileo y Keplero, llevó el espíritu humano a la posesión de nuevos conocimientos y a un inesperado dominio sobre las energías de la Naturaleza. Precisamente por estas causas se mantuvo despierto un vivísimo interés por lo terreno, exaltándose de nuevo el poder consciente del hombre y su creencia optimista en el progreso, convicciones que habían faltado totalmente durante la Edad Media.

Digitized by Google

En íntimo contacto con las modernas Ciencias naturales se encuentra la evolución de la Filosofía moderna. Iníciase con Bacon y Descartes en la primera mitad del siglo XVII, alcanza con Spinoza y Leibniz su punto culminante, y adquiere poco después pleno dominio sobre las Universidades. En el siglo XVIII, llamado de « las luces », el espíritu racionalista de la Antigüedad y de la época moderna habían logrado imponerse totalmente sobre el espíritu suprarracionalista de la Edad Media, reanimado por la Reforma.

3. Este espíritu moderno del Humanismo, tan afín al antiguo, no era, sin embargo, meramente racionalista, sino individualista también, y hasta subjetivista, en cuanto que el « Yo » individual se estimaba como portador de la razón.

Durante la Edad Media, el individuo aparece totalmente ligado : en su vida religioso-espiritual, a la doctrina de la Iglesia y a la ciencia mediatizada por la Iglesia ; en su actividad exterior, a la clase y a la corporación, con sus costumbres estrictamente reguladoras de todos sus actos. Con el Humanismo despierta en los individuos aislados una elevada conciencia de sí mismos; las antiguas virtudes cristianas: fe, obediencia, renunciación, humildad, pierden su valor en los hombres nuevos. El orgullo y la independencia irrefrenables, la osadía y la firme voluntad del poder son los ideales que se consideran « modernos » y adecuados a la época. La conciencia individual y el egoísmo se imponen en la literatura humanística, mediante la tendencia a la revelación del propio yo. Cada escritor

Digitized by Google

considera ya sus hechos y sentimientos personales suficientemente interesantes para atraer la atención pública. No cabe duda que existieron también en la Edad Media robustas y peculiarísimas individualidades, pero es ahora, en la época humanista, cuando despierta la conciencia de la individualidad y de la propia estimación.

4. A esto se añade el hecho de conceder a la forma y al estilo una importancia hasta entonces desusada. En efecto, quien no piensa en sí, sino en la cosa misma, pone menos interés en la forma que en el contenido ; quien pretende exhibirse, en cambio, atribuye importancia a la forma, y le interesa más obtener aplauso para su persona que adhesión para sus ideas. En los escritos escolásticos de la Edad Media hallamos muchas veces una total indiferencia por la forma estilística ; solamente interesa el contenido y la persuasión lógica. Por el contrario, en muchos productos de la literatura humanista se aprecia la manifestación opuesta : el estilo lo es todo, siendo indiferente el contenido y la lógica. Así se comprende también que entre los humanistas se desarrollaran formas literarias inconscientes e irresponsables, que recuerdan las más absurdas degeneraciones de la antigua sofística, y que dicho género triunfara, sin embargo, por el encanto de sus formas, aunque éstas encubrieran ideas deleznables.

Juntamente con aquella aspiración autoexpresiva y con aquella estimación estética de la forma, la retórica adquiere un desarrollo formidable (naturalmente, la latina), ante todo la oratoria brillante (el *genus*

Digitized by Google

epideicticon, que también fué cultivado en la llamada nueva sofística, de la época imperial).

En la Edad Media se recomendaban el silencio y la contemplación, mientras que la conversación era poco estimada. En los monasterios se leía durante las comidas para evitar la charla, y otro tanto se ordenaba en los estatutos de Universidades y Colegios. Varias Órdenes monásticas fueron más lejos todavía, en cuanto a la observancia del silencio ; todo lo personal y subjetivo debía quedar relegado, dirigiéndose totalmente la atención al gran acervo común y objetivo de la fe y de la ciencia. En el curso del trivium (es decir, entre Gramática, Retórica y Dialéctica), la Dialéctica predominó en absoluto.

Otra fué la tendencia del Humanismo : la comunicación personal, la exhibición de uno mismo en el discurso solemne fué un acontecimiento de sin igual importancia ; a ello se debe el abundante desarrollo de la epistolografía, y el general entusiasmo por la elocuencia. Hoy apenas se concibe una fiesta sin música ; entonces, en cambio, estaba de moda pronunciar discursos latinos en todas las festividades públicas y privadas, o recitar poesías en latín. En una asamblea de príncipes celebrada en Viena el año 1515, diecisiete miembros de la Universidad dirigieron veintidós discursos de salutación a otros tantos príncipes que concurrían al acto.

Digitized by Google

B. El Humanismo en Italia

Precursor y caudillo de los humanistas en Italia es Francesco Petrarca (1304-74). Pertenecía a la clase sacerdotal, pero se dedicó al estudio de los clásicos, cuyos manuscritos seleccionó, copiando de su puño y letra algunos de ellos. Sus poesías latinas alcanzaron entonces una elevada fama. En la Pascua de 1341 fué solemnemente coronado como poeta en el Capitolio, por su epopeya *África* (dedicada a la segunda guerra púnica).

En la actualidad nos parecen poéticamente más valiosas sus poesías italianas, entre ellas el poema amoroso *A Laura*. También se conservan de él gran número de obras latinas en prosa, de asunto histórico y moral, y abundantes colecciones de cartas.

La sonoridad y el ritmo de la lengua clásica en los discursos de Cicerón y en los versos de Virgilio producíanle gran entusiasmo. Tan grande como su admiración por la Antigüedad era, en cambio, su desprecio por la Filosofía y la Ciencia « escolásticas ».

Con insuperable arte oratorio hizo el elogio de la virtud y de la sabiduría, pero su vida no estuvo en consonancia con sus predicaciones. Exaltaba la soledad e invitaba a despreciar el mundo, pero durante largo tiempo vivió el poeta en la fastuosa corte papal de Avignon, siempre preocupado de aumentar sus prebendas. Igualmente sirvió como orador y cantor de las glorias de la Corte al linaje principesco de los Visconti, en Milán. Como predicador censuró la abundancia y la

Digitized by Google

desenfrenada vida de los clérigos; pero él mismo, a pesar de ser sacerdote, tuvo concubinas e hijas, y hasta se preocupó de asignarles privilegios y mercedes.

Esta misma oposición entre la realidad y la doctrina se halla repetida en muchos de los humanistas posteriores. Por lo común, son temperamentos de artista, que llevan una vida muy libre y desenvuelta. Desprecian a la Filosofía y a la Ciencia escolásticas como oficio de sofistas, y a las Universidades como «nidos de supina ignorancia». En cambio, nunca se cansan de elogiar su propio arte. Consiste éste en la poesía y la elocuencia; *poeta et orator* es casi siempre una denominación adecuada a los humanistas. Con sus discursos y sus versos afirmaban ser capaces de procurar la fama y la inmortalidad a sus elegidos. En cambio, eran también capaces de desacreditar a sus enemigos; sus cartas muestran, en efecto, que eran maestros en la burla y la sátira. La estimación de la fama fué también uno de los más poderosos propulsores de los hombres antiguos; en cambio, el Cristianismo había enseñado a buscar la fama ante Dios, no ante los hombres. En los humanistas observamos nuevamente un retorno a la clásica estimación de la fama terrena. Muéstranse halagados por el elogio que sus contemporáneos les prodigan, y anhelan mantener su fama para la posteridad. Así aprecian también la inmortalidad pagana en lugar de la cristiana.

Como Petrarca fué, en términos generales, el precursor de los humanistas, señaló de un modo preciso los objetivos que perseguía la educación literaria de esta

Digitized by Google

nueva época: el arte de hablar y de escribir cartas según el modelo de Cicerón. En este sentido es el renovador de la latinidad clásica y hasta el fundador del nuevo ciceronianismo.

Los clamores de los humanistas contra la «barbarie» medieval se refieren en primer término a su lengua «bárbara», al latín de la Edad Media, que se había apartado gran trecho de la forma del latín ciceroniano. No obstante, habíase desarrollado como un idioma vivo; numerosos himnos eclesiásticos y canciones de vagabundos demuestran que este latín era también capaz de expresar las más altas bellezas poéticas y producir efecto en el ánimo de los oyentes. La lengua de Cicerón era, además, muy poco adecuada para los escolares y maestros, cuando en sus corporaciones discutían sobre sus propios asuntos, o en las disputas trataban problemas filosóficos. Y así como el mismo Cicerón no había vacilado en emplear neologismos latinos al trasladar a su lengua materna las expresiones técnicas de la Filosofía griega, así también los escolásticos hicieron uso de ese derecho humano y natural que consiste en definir nuevos conceptos con expresiones recién creadas, por ejemplo: *substantia*, *quantitas*, *qualitas*, *identitas*, *causalitas*, *finalitas*, *essentia*, *quidditas*, *haecceitas*. Estas neoformaciones léxicas fueron censuradas por los humanistas como verdaderos atropellos lingüísticos, pero en realidad no eran creaciones superfluas o insensatas, y así lo prueba el hecho de que en su mayoría se hayan conservado directamente o mediante traducciones en las lenguas modernas,

Digitized by Google

Uno de los éxitos más notables y hasta inesperados de la lucha emprendida por los humanistas contra el latín medieval fué que esta lengua dejara de ser, aunque paulatinamente, el idioma de los sabios. El latín clásico estaba muerto ; sólo en libros podía aprenderse, y no por el uso vivo como el latín medieval. Por esto era su aprendizaje mucho más laborioso, y, además, no siempre satisfacía las necesidades de la ciencia : este hecho determinó su suplantación por las lenguas populares, incluso en las relaciones de los doctos.

Los humanistas procuraron también restaurar el griego como habían hecho con el latín clásico. El conocimiento de aquel idioma había sido poco frecuente durante la Edad Media : la ciencia medieval descansaba casi totalmente en producciones griegas, pero como sólo despertaba interés el contenido, igualmente servían las traducciones latinas. En los círculos humanistas, en cambio, se acostumbraba a menospreciar las traducciones (y aun sigue pensándose así), porque la forma lingüística despertaba gran interés estético. Ya Petrarca se preocupó de aprender griego, y otro tanto hizo Boccaccio (1313-1375), amigo y ferviente admirador de Petrarca. Manuel Chrysoloras, que ya en Bizancio había sido un profesor afamado, se trasladó a Italia, siendo de gran relieve su actuación encaminada a difundir en este país el conocimiento del griego. En 1396 llegó a Florencia, donde el Magistrado lo contrató por diez años con una retribución anual de 100 florines. En los primeros decenios del siglo XV, muchos italianos, deseosos de saber, se trasladaron a Bizancio para apren-

Digitized by Google

der en las escuelas de aquella localidad el griego, « la más dulce de todas las lenguas », y en su mayoría regresaron a Italia llevando un rico tesoro de manuscritos griegos.

El intercambio literario entre griegos e italianos fué propulsado considerablemente por el llamado « Concilio de la Unión », que con el propósito de unir la Iglesia oriental y la romana fué abierto en Ferrara en 1439, y posteriormente trasladado a Florencia. Entre los bizantinos que concurrieron al Concilio se distinguió Gemisthos Plethon, representante de un neoplatonismo fantástico-místico, y, además, detractor de la escolástica occidental ; también concurrió Bessarion, que ingresó en la Iglesia romana, de la que llegó a ser cardenal. Fué éste un liberal protector de los sabios, que reunió una biblioteca de unos 900 volúmenes de escritores griegos y latinos. Ya en la primera mitad del siglo XV, para aprender griego no era necesario trasladarse al Imperio bizantino. Antes de la conquista de Constantinopla por los turcos (1453) encontrábanse ya en Italia la mayor parte de los manuscritos de escritores griegos, que todavía se conservan. Hasta ocurrió que algunos griegos fueron a Italia para recuperar estos manuscritos, aunque su expedición no produjo el resultado apetecido.

Gracias a los humanistas se logró que el griego, a lo sumo objeto de la actividad individual de algunos maestros durante la Edad Media, fuera implantado como disciplina general en los estudios de las escuelas. Cierto que la principal finalidad siguió siendo la adquisición

Digitized by Google

de la elocuencia latina. En la Pedagogía humanista predominó, así, de un modo absoluto, el estudio de la Antigüedad romana, que para los italianos significaba al mismo tiempo un retorno a su pasada grandeza. La verdadera estimación del griego y de la cultura griega con carácter ejemplar fué una creación del neohumanismo germánico, que caracteriza a la época de transición del siglo XVIII al XIX.

En el curso de la segunda mitad del siglo XIV y durante el XV creáronse varios centros de cultura humanista en Italia. Para el historiador que se dedica al estudio de las culturas es una misión atractiva la de seguir de una a otra localidad esta vida intensa y de inagotable plenitud (1). Nosotros nos limitaremos a hacer breves indicaciones respecto de las sedes más importantes de la cultura renacentista en la Italia de entonces: Florencia y Roma.

En Florencia hallamos diversos círculos de hombres ricos y sumamente cultos que departían en común sobre sus mutuas aficiones científicas, filosóficas y artísticas. Una de las asociaciones de esta índole fué la llamada «Academia platónica». Fué su primer presidente Marsilio Ficino, que veneraba a Platón como a un «Moisés griego», y pretendía haber encontrado la concordancia entre la teoría platónica y el Cristianismo. Esta admiración por Platón, que advertimos en la mayoría de los humanistas, expresa al mismo tiempo la aversión de éstos hacia la Filosofía

(1) Vid., por ejemplo, la admirable obra de BURCKHARDT, *Ueber die Kultur der Renaissance.*

Digitized by Google

escolástica, fundada en Aristóteles. La forma artística de los escritos de Platón correspondía mejor y era más agradable al sentido estético de los humanistas. Muchas veces se mezcló y confundió, sin embargo, la teoría platónica con la especulación neoplatónica propensa al misticismo (siglos III a VI), y a ello se asociaron diversas orientaciones ocultistas, mágicas, astrológicas y alquimistas. Como tantas veces había sucedido ya, concurrieron en algunos humanistas libertad de pensamiento y fantástica superstición. Caracteriza a la Filosofía del Renacimiento italiano un naturalismo propenso a lo poético-fantástico, que alcanza su punto culminante en Giordano Bruno (quemado en Roma, en 1600).

En Florencia, el Humanismo fué señaladamente favorecido por la protección señorial de los Médicis, quienes con sus grandiosas relaciones mercantiles tuvieron ocasión de aportar a la Biblioteca florentina manuscritos de diversa procedencia, cuya edición fué un estimable objetivo de los sabios humanistas. En la Universidad florentina existía entonces una cátedra de elocuencia, es decir, una clase dedicada a la nueva cultura humanista, puesta de moda, y a la lengua griega. En ocasiones estuvo ocupada por laboriosos maestros, como Chrysoloras y Vergerius (véase más adelante).

Algo más tarde que Florencia fué Roma ganada por el Renacimiento, y cuando fué proclamado Papa Nicolás V en 1447, el Humanismo se extendió también a la Curia. La Universidad romana alcanzó nuevo

Digitized by Google

esplendor con humanistas como Lorenzo Valla y profesores griegos como Bessarion. El tratado de Valla, donde se demuestra el carácter apócrifo de la llamada «donación constantiniana» (es decir, la presunta fundación del Estado pontificio por el emperador Constantino), enseña también cómo el retorno de los humanistas a las fuentes auténticas fomentó la Historiografía y la Crítica histórica. Así fué despertando paulatinamente en la Edad Moderna una diáfana conciencia histórica, el «sentido de la Historia», mientras que la Edad Media se había extraviado en una candorosa inconsciencia de lo histórico.

La obra capital de Valla en aquel entonces fué la titulada *Elegantiae linguae latinae*, colección de apreciaciones gramáticas y estilísticas destinadas a mostrar qué se entendía por latín «clásico» elegante, en oposición al latín «bárbaro» de la Edad Media. Gran importancia tuvo también la actividad de Nicolás V para la Biblioteca Vaticana. La Universidad romana volvió a alcanzar especial renombre bajo el Papa León X (1513-21), de la casa de los Médicis y protector de las Bellas Artes.

Hacia el año 1500, el Humanismo había logrado la victoria. No sólo los eruditos, sino también numerosos príncipes espirituales y temporales, con el Papa y el Emperador a la cabeza, figuraban entre los humanistas. Algunos religiosos de orientación eminentemente ascética juzgaron esto como una reprobable mundanización, y una ofensa del paganismo a la Cristiandad; Savonarola, el enérgico monje y predicador de San

Digitized by Google

Marcos, elevó en Florencia sus protestas contra el nuevo evangelio humanista y sus mecenas, los príncipes de la casa de Médicis. En sus sermones de Adviento (1493) lanzó sus diatribas contra los magnates y prelados en cuyas casas no se cultivaba más que la poesía y la retórica, contra los sacerdotes que imaginaban guiar las almas con Virgilio, Horacio y Cicerón, contra los filósofos y poetas aduladores que vivían en la corte de los príncipes y aconsejaban a éstos nuevos tributos, que sólo conducían a expoliar al pueblo. Para Savonarola, la sede principal del Renacimiento era como « la ciudad de Babilonia, la ciudad de los locos y de los ateos, la ciudad que el Señor destruirá ».

Savonarola representaba el Cristianismo medieval frente a los príncipes y prelados ganados por el Humanismo. Su intemperancia le condujo a morir en la hoguera.

Grande es la influencia del Humanismo en Italia, sobre la teoría y la práctica de la Pedagogía.

Entre los pedagogos que educaban y enseñaban según las nuevas tendencias, figura en primer lugar, a juicio de sus contemporáneos, Victorino da Feltre. Dirigió éste la educación de los príncipes y jóvenes nobles en la corte de los Gonzaga, en Mantua. Su actividad educadora posee las siguientes características: 1.ª El esmerado cultivo de la educación corporal mediante ejercicios de gimnástica griega, esgrima y equitación (no debe olvidarse que este pedagogo, como otros que después citaremos, sólo se proponía la educación

Digitized by Google

de la Nobleza); 2.ª La suavidad de la disciplina — los ciudadanos llamaban su escuela *Casa giocosa;* 3.ª La sustitución de la enseñanza escolástica, en la que predominaban los ejercicios dialécticos, por lecturas más frecuentes de clásicos griegos y latinos, con ejercicios oratorios y poéticos. A pesar de su entusiasmo por la literatura antigua, Victorino se mantuvo, por lo demás, en un punto de vista estrictamente cristiano. A diferencia de muchos humanistas italianos, fué, al parecer, una distinguida personalidad de relevantes dotes morales, gozando de un modo desusado del respeto y la estimación de sus alumnos. No escribió ningún tratado especial de Pedagogía.

El más importante de los teorizadores sobre educación fué Pier Paolo Vergerio (1349-1428), que durante algún tiempo actuó también prácticamente como educador en la corte de los Carrara, en Padua. Su tratado *De ingeniis moribus et liberalibus studiis* (Sobre las costumbres nobles y los estudios que competen a los hombres libres) fué redactado de 1402 a 1404. Se imprimió por primera vez en Brescia, en 1485, y después, en repetidas ocasiones, hasta ya entrado el siglo XVII. Es el tratado humanista más antiguo sobre educación, y, a pesar de su brevedad, el más valioso. Ofrece un programa integral de la educación humanista, estudiando con igual amplitud los aspectos físico, intelectual y moral. Nunca cita Vergerio institutos monásticos ni eclesiásticos dedicados a la educación; ésta debe estar encomendada, a juicio suyo, a los padres y al Estado. Además de esta absoluta regresión de todo

13. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

lo teológico religioso, caracterizan su espíritu humanista la consideración de la gloria y del honor como los fines más altos del hombre, la atención esmerada de que es objeto la cultura física y la abundante selección de materias de enseñanza (pues se agregan a las usuales la Historia, las Ciencias naturales y el Dibujo).

La Pedagogía humanista de mayor amplitud que apareció en Italia durante el siglo xv es la obra de Maffeo Vegio (1407-1458) : *De liberorum educatione et claris eorum moribus* (Sobre la educación de los niños y sus buenas costumbres). Fué redactada en 1450, imprimiéndose por primera vez en París, en 1511, y después en repetidas ocasiones.

No hace Vegio en todos los sectores de la Ciencia estudios tan profundos como Vergerio, ni domina la materia con tanta soltura ; pero, en cambio, se distingue por sus abundantes citas de escritores antiguos y por su tendencia a la síntesis. Aunque se basa en la experiencia práctica, apóyase ante todo en Quintiliano, el más notable de los pedagogos romanos, de cuya *Institutio oratoria* fué hallado por Poggio en San Gall, en el invierno de 1516-17, un nuevo ejemplar completo : esta obra ejerció desde entonces una extraordinaria influencia en toda la Pedagogía humanística. Además empleaba entre los escritos de Plutarco un pequeño tratado griego sobre educación de los niños, que fué dado a conocer en una traducción latina poco después de ser encontrado el Quintiliano. Finalmente, utilizó el tratado de Vergerio. Su obra comprende tres partes :

Digitized by Google

I. Deberes de los padres respecto a la cultura física y a la educación de los hijos (libro I).

II. Enseñanza de los niños (libro II) y de los adolescentes (libro III).

III. Deberes de los niños: Teoría moral para la juventud (libros IV a VI).

Reunió Vegio gran cantidad de sentencias de carácter práctico. Como Quintiliano, repudia la violencia y aconseja hacer agradable la enseñanza. Para la lectura recomienda en primer término poetas como Esopo, Virgilio, Homero, y, entre los prosistas, principalmente a Cicerón. La instrucción debe orientarse predominantemente hacia la forma lingüístico-retórica.

Además de los citados, durante el siglo XV se escribieron en Italia otros tratados humanistas sobre educación, de los cuales se hizo uso, a veces, en otros países.

C. El Humanismo en los demás países

El mundo de los doctos, lo mismo que la Iglesia, poseyó un carácter internacional durante la Edad Media, y así se comprende que la corriente espiritual del Humanismo se extendiera también a otros países del Occidente cristiano. Si se inició en Italia manifestándose allí con máxima claridad, se debe a que el desarrollo económico y el bienestar colectivo habían progresado mucho en ese país a causa de las Cruzadas y de las relaciones mercantiles con Oriente. Fué allí donde primeramente aparecieron grandes ciudades y

Digitized by Google

donde primero adquirió conciencia de su propio valor el espíritu moderno, cuyo movimiento inicial más poderoso es el Humanismo.

Durante toda la Edad Media había reinado un tráfico entre Alemania e Italia, pero esta comunicación servía esencialmente a los intereses políticos. eclesiásticos y económicos, en tanto que la ciencia y la cultura eran objeto de escaso cultivo. Cien años tenía ya de existencia el Humanismo en Italia y había dado sus más hermosas floraciones cuando Alemania seguía siendo a los ojos de los italianos un país « bárbaro » al cual se miraba con desprecio. Los humanistas italianos que con motivo del Concilio de Constanza (1414-18) se trasladaron a territorio germánico, solían denominar a los alemanes « bestias », es decir, individuos cuyas características eran la tosquedad y la embriaguez. Poco después, aunque con lentitud, el Humanismo comenzó a abrirse paso hacia Alemania, sirviendo de intermediarios unas veces alemanes que estudiaban en las Universidades italianas, y otras los propios humanistas de Italia. Eran estos últimos en su mayoría gentes de escasa significación en Italia, comparables a aquellos profesores de francés que enseñaron a « parlar » esta lengua a los alemanes en los siglos XVII y XVIII. Entre otros figuran Vergerio, que durante algún tiempo estuvo al servicio del emperador Segismundo (1410-37), y Eneas Silvio Piccolomini, que desde 1442 dirigió la cancillería imperial de Federico III y posteriormente ocupó la cátedra pontificia con el nombre de Pío II (1458-64). Para Ladislao, muchacho de diez

Digitized by Google

años, sobrino de Federico III y heredero de Bohemia y Hungría, escribió el tratado : *De liberorum educatione* (Sobre la educación de los niños). Durante su actuación en Alemania, Eneas Silvio formó un nutrido círculo de partidarios y discípulos.

La época en que el Humanismo italiano dominó por completo en la vida intelectual de Alemania, es sumamente corta. Sólo a fines del siglo XV llega a su florecimiento, y ya en el tercer decenio del siglo XVI fué suplantado por el vigoroso movimiento religioso de la Reforma. Los libros más importantes para los eruditos, clérigos en su mayoría, no eran ya los clásicos antiguos, sino el Antiguo y el Nuevo Testamento.

El Humanismo, especialmente desde la época de Eneas Silvio, se desarrolla en Alemania con una cierta autonomía, que obedece ante todo a la difusión alcanzada, desde 1462, por el arte de imprimir. Ello hizo superflua la penosa labor de copiar manuscritos, y una vez conocidos los rudimentos, pudieron sustituirse los dispendiosos maestros italianos por el estudio directo de los clásicos.

El Humanismo alemán se distingue esencialmente del italiano. Entre los humanistas de Italia, la concepción cristiano-medieval del mundo fué sustituída con mayor amplitud y de un modo más fundamental que entre los humanistas alemanes. En la naturaleza alemana, más animosa, era mayor el arraigo de la religión cristiana, y una espontánea gravedad inclinaba más bien a los hombres hacia el trabajo que hacia los fáciles placeres y a la admiración de la belleza y de los estímulos sen-

Digitized by Google

soriales de la Antigüedad. Por esta causa el Humanismo en Alemania no rebasó en general los círculos propiamente eruditos, y los efectivos guiadores del Humanismo alemán, hombres como Reuchlin, Erasmo, Wimpheling, Melanchthon siguieron siendo fervientes cristianos y honorables profesores, sin que su Humanismo trascienda generalmente más que en su estilo latino. Sólo en círculos relativamente pequeños de humanistas más jóvenes se impuso el Evangelio neopagano, que predicaban numerosos humanistas de Italia.

Los humanistas radicales fueron minoría en Alemania. La inspiración cristiana que se advierte en la mayoría, indujo a valorar los conocimientos de idioma griego recién adquiridos para estudiar el texto originario del Nuevo Testamento. En 1516 aparece en Basilea, bajo la dirección de Erasmo, la primera edición del Nuevo Testamento en su texto original.

Una nueva diferencia respecto de los humanistas italianos se advierte en la relación con el propio pueblo. Entre los italianos, el Humanismo, como sabemos, poseyó un carácter nacional, en cuanto que estaba alimentado por el orgullo del grandioso pasado nacional del país. Entre los humanistas alemanes es un rasgo esencial el menosprecio del propio pueblo, con contadas excepciones (como, por ejemplo, la de Wimpheling). Avergüénzanse de su patria alemana como si efectivamente fuera un país de bárbaros. Se burlan de la lengua y de la poesía alemana, desprecian la rima como una invención de los godos y de los hunos, y la arquitectura y escultura como productos de la barbarie gótica.

Digitized by Google

Hasta el momento en que Goethe descubrió la belleza de la catedral de Estrasburgo, la palabra « gótico », aplicada a la arquitectura, expresaba una calificación despectiva. La toponimia y la onomástica alemanas se nutren entonces con equivalentes antiguos. Renúnciase a los títulos de bachiller y de maestro, pues ningún filósofo antiguo ostentó tan absurdos títulos. El *studium generale* (denominación de la Universidad medieval) se convirtió en Academia o Gimnasio, la *Facultas artium* (Facultad de Artes) en *collegium philosophorum*, una *bursa* en un *contubernium*, un *pedellus* en un *viator* (Paulsen).

Con la sustitución de los nombres alemanes se aspira a demostrar que ya no se pertenece al núcleo de los bárbaros « góticos », sino al imperio internacional de los verdaderamente cultos. En este imperio desempeñaban los italianos el papel principal, siendo éste el motivo de que los humanistas alemanes se desataran en patrióticas declamaciones contra los güelfos. Esta animadversión era alimentada por la competencia de los italianos, especialmente en orden a las prebendas eclesiásticas. En cambio, los humanistas alemanes, con su orgullo aristocrático profesional, se sienten totalmente diferenciados del bajo pueblo. Ésta es la causa de que se haga todavía más profundo el abismo entre los hombres cultos y los que no lo son.

Una nueva característica del Humanismo alemán estriba en que su actuación se desarrolló principalmente en las Universidades y Escuelas, mientras que el Humanismo italiano influyó más ampliamente en la vida

Digitized by Google

cultural. Por esta razón, el Humanismo alemán tiene un sello predominantemente pedagógico, y la influencia por él ejercida se traduce en una cierta transformación de la vida universitaria y escolar.

Iníciase el Humanismo en Alemania (en la segunda mitad del siglo xv) cuando en las Universidades comienzan algunos maestros a explicar lecciones sobre poetas y oradores romanos o, lo que tenía el mismo valor, a enseñar poesía y elocuencia. Algunos príncipes espirituales y temporales e igualmente consejeros de los municipios, fueron paulatinamente haciéndose cargo del Humanismo, y, como en tiempo de Eneas Silvio, la cancillería imperial comenzó a usar en sus documentos el nuevo latín (clásico), esta costumbre trascendió a las relaciones oficiales. Para formar a los latinistas, los gobiernos situaron en las Universidades profesores de poesía y elocuencia, y cuando las Universidades pudieron suministrar un número necesario de maestros de formación humanista, fueron éstos también preferidos en las escuelas latinas municipales.

A principios del siglo xvi, los humanistas que hasta entonces se habían limitado a combatir el latín medieval comenzaron sus ataques, tan violentos como insensatos, contra todo el sistema escolar de la Edad Media. La juventud estudiantil se inclinaba en su mayoría hacia estos atrevidos innovadores, despreciando la Filosofía escolástica y los antiguos grados académicos. También se pronunció contra el régimen de vida tradicional, la disciplina monástica de los colegios y el traje talar. Tiene importancia el hecho de que los

Digitized by Google

maestros humanistas eran en gran parte seglares y casados, mientras que los profesores universitarios habían observado hasta entonces casi exclusivamente el celibato y pertenecían a la clase sacerdotal. De cuando en cuando intenta esta clase oponerse a los humanistas, aunque en vano, pues éstos eran superiores a aquéllos en cultura y tenían a los imperantes de su parte. Esta circunstancia obligó a las Universidades a modernizarse. Con carácter casi general diéronse, hacia 1520, nuevos estatutos en los que se prescribía el uso de libros de texto perfeccionados, o de nuevas traducciones, en buen latín. Fundáronse cátedras de latín, griego y hebreo, y los estudiantes de la Facultad de Artes quedaron obligados a cursar algunas asignaturas sobre clásicos (poetas y oradores). Esta reforma se limitó, sin embargo, casi en absoluto a la Facultad de Artes. Aunque los profesores de las Facultades superiores fueron en la época sucesiva hombres de formación humanista, en nada cambió el contenido y forma de esta enseñanza; a lo sumo en la Facultad de Teología el factor histórico se sobrepuso en cierto modo al lógico-dialéctico, versando las lecciones acerca de un Padre de la Iglesia, y en la Facultad de Derecho, junto al Derecho eclesiástico, fué adquiriendo mayor importancia el Derecho civil.

La implantación del Humanismo en las escuelas superiores (especialmente las catedralicias y municipales) se operó con mayor facilidad y de modo más pausado que en las Universidades. Como los contratos con

Digitized by Google

los profesores se extendían habitualmente por corto tiempo (uno o dos años), el patronato de la escuela pudo colocar sin dificultad maestros de formación humanista. Bastaba que estos profesores implantaran sus métodos de enseñanza y sus libros nuevos para realizar la reforma humanista: así sucedió en algunas escuelas a fines del siglo XV. En el orden externo esta reforma humanista se distingue por la exclusión del *Doctrinale*, aquel tratado de Gramática superior que a la sazón era usado en casi todas las altas escuelas de Occidente, y que había dado lugar a la publicación de numerosos comentarios. El principal reproche que los humanistas hacían contra el latín hasta entonces enseñado era que los simples estudios gramaticales no conducen a un efectivo dominio de la lengua. Humanistas moderados como Erasmo y Hegio limitáronse a proponer la supresión de los comentarios *(glosas)* del *Doctrinale;* pero los humanistas jóvenes, más radicales, llegaron a la condenación total de dicha obra. Estos ataques fueron más eficaces desde el momento en que aparecieron numerosas gramáticas latinas redactadas en sentido humanista. Hacia 1530 el *Doctrinale* había desaparecido de las escuelas superiores y de las Facultades de Artes; en sustitución de esta obra aparecieron gramáticas mucho más breves, que no daban ya nociones de latín medieval, sino clásico.

El cultivo de esta elegante latinidad verbal y escrita, especialmente la elocuencia (en prosa y verso), fué la finalidad peculiar de la enseñanza humanista. Para lograr cuanto antes este objeto, los alumnos eran iniciados

Digitized by Google

desde muy pronto en la lectura de los clásicos, sin detenerlos mucho en la Gramática. No se leía tanto a los clásicos con el fin de comprender históricamente la Antigüedad como con el de aprender en ellos el latín elegante que se necesitaba para la propia producción literaria.

Mediante el cultivo de la elocuencia aspirábase a lograr el refinamiento estético del espíritu, que a la vez se estimaba favorable para el desarrollo de la educación moral y religiosa.

El cultivo del latín clásico fué la misión más importante de la enseñanza humanista. En cambio, la enseñanza del griego no logró implantarse hasta los primeros decenios del siglo XVI, y, aun entonces, se limitó a los rudimentos. Su principal cultivador en Alemania fué Erasmo, que tradujo también al alemán una Gramática latina del humanista Teodoro Gaza.

El representante más significado del Humanismo en la Alta Alemania fué Reuchlin (1455-1522), verdadero precursor de los estudios lingüísticos griegos y hebreos en aquella nación. Como algunos otros humanistas alto-alemanes, distínguese por su exaltación patriótica.

Pero el verdadero pedagogo humanista de dichas comarcas fué Jacobo Wimpheling (1450-1528), hombre de profundas convicciones religiosas y morales, que con gran tesón combatió las aberraciones de la vida eclesiástica de entonces, sin afiliarse por eso a la tendencia de Lutero. Sus obras *Isidoneus germanicus* (Iniciación de la juventud alemana), *Adolescentia*, *Germania*, *Epitome rerum germanicarum* desarrollan

Digitized by Google

sus teorías pedagógicas, impregnadas de un matiz patriótico y conservador. Wimpheling procuró que sus alumnos emprendieran cuanto antes la lectura de los clásicos. Entre las lecturas recomendadas por él, figuran las obras de poetas cristianos como Prudencio (siglo IV) y Sedulio (siglo V) y las del general de los Carmelitas, Baptista Mantuano (m. en 1516), celebrado en su época como el « Virgilio cristiano ».

La expansión del Humanismo en el Norte y Oeste de los países germánicos fué fomentada por la circunstancia de que la nueva corriente penetró en la extensa organización escolar de los monjes Jerónimos (Hermanos de la vida común).

Habían sido creados a fines del siglo XIV en el próspero país holandés, siendo su fundador Geert Groote (1340-84) y su organizador propiamente dicho Florencio Radewinus. A fines del siglo XV sus monasterios alcanzaban desde el Escalda, a través de toda Alemania septentrional, hasta el Vístula. Aunque hacían una vida casi conventual no estaban unidos por votos monásticos, sino por la buena voluntad (de aquí también su nombre de « Hermanos de la buena voluntad »). Su finalidad era un Cristianismo práctico, que trataban de realizar mediante una vida estrictamente moral y piadosa, de plegaria y trabajo. Su actividad, con la cual se procuraban de una parte los elementos para su común sustento, y de otra recursos para sus obras benéficas, era muy diversa: oficios de toda clase, horticultura y agricultura, pesca y especialmente transcripción de libros. Poco a poco distinguiéronse también

Digitized by Google

como predicadores y consejeros espirituales, desplegando una intensa actividad como maestros y educadores para la cultura religiosa del pueblo y especialmente para la formación de los jóvenes, aplicando en primer término sus esfuerzos a las clases menesterosas. En diversas ocasiones erigieron en sus casas escuelas donde se daba enseñanza gratuita. La educación religioso-cristiana era situada por ellos sobre todas las ciencias. Su más bella expresión es la representada por la « Imitación de Cristo », de Tomás de Kempis (1379-1471).

Rodolfo Agrícola (1443-1485) fué quien más eficazmente introdujo el espíritu del Humanismo en el círculo de los Jerónimos. Nacido en un pueblo próximo a Groninga, estudió Filosofía escolástica en Erfurt, Lovaina y Colonia ; después, como hacían tantos otros estudiantes coetáneos, marchó a Italia, continuando en Pavía y Ferrara sus estudios y dejándose ganar por el Humanismo. Posteriormente, vivió en Heidelberg dedicándose a la actividad literaria, protegido por el príncipe Felipe del Palatinado y su canciller el obispo de Worms, Juan de Dalberg. En brazos de este gran mecenas de la ciencia murió en la flor de sus años. Fué uno de los más depurados representantes del Humanismo, querido por sus contemporáneos, admirado y elogiado después de su temprana muerte.

En su tratado principal *De inventione dialectica* se apoya en Quintiliano. En cambio, combate la lógica aristotélica, especialmente por la amplitud que da a las conclusiones. Afirma, con razón, que la conclusión ló-

Digitized by Google

gica o silogismo no añade nuevos conocimientos a los ya adquiridos, y es, por lo tanto, una forma infecunda del raciocinio.

Agrícola consignó someramente sus ideas pedagógicas en una carta dirigida a Barbiriano, joven patricio de Amberes, con el título *De formando studio* (1484). En oposición a las ciencias escolásticas de las Facultades, aparece la Filosofía (en una forma nueva) como una disciplina susceptible de servir de vehículo a la cultura humana.

Según Agrícola, la Filosofía consiste: 1.° En la aptitud de pensar y juzgar rectamente sobre todas las cosas (como Quintiliano, concedió gran importancia a la capacidad de juzgar, *iudicium*: considerando que los conocimientos positivos constituyen una base indispensable para el juicio). 2.° En la capacidad de expresar con acierto lo que rectamente se ha pensado (la elocuencia humanista), que en Agrícola no domina a la actividad cultural de un modo tan unilateral como en los otros humanistas.

Como partes principales de la Filosofía señala la Ética, en la cual se estudian los actos libres del hombre, y la Física, que se ocupa de la Naturaleza privada de libertad.

No considera la Ética (Filosofía moral) según los tratados escolásticos, sino a la manera de los escritores clásicos de la Antigüedad (Aristóteles, Cicerón, Séneca). Estos últimos ofrecen la teoría, y en cambio, los historiadores, oradores y poetas suministran los ejemplos que deben guiar nuestras acciones.

Digitized by Google

La Física, es decir, el conjunto de las Ciencias naturales, no es, según Agrícola, necesaria para la formación moral, pero sí favorable a ella en cierto modo. Es necesario huir de la ociosidad, y observar con ánimo tranquilo aquellos fenómenos que causan el asombro de los ignorantes (fenómenos naturales poco frecuentes).

También pueden adquirirse estos conocimientos en los antiguos escritores, quienes asocian el contenido científico al arte de la exposición, que es digno de imitarse, pues la meta de la verdadera cultura es la redacción original, naturalmente en lengua latina.

Procura Agrícola algunos consejos respecto al método más adecuado para el estudio de los clásicos. En primer lugar se tenderá a comprender el texto: una prueba de haberlo conseguido consistirá en expresar su sentido en la lengua materna. Una vez comprendido el fondo, ha de atenderse a la forma. Para facilitar la propia producción deben reunirse colecciones de ejemplos, sentencias y material semejante, notable por su contenido. Después se distribuirán según algunos conceptos (categorías), como Virtud, Pecado, Vida, Muerte, etc.

Señalado interés tiene la relación de Agrícola con los Jerónimos. Así, él fué quien llevó al Humanismo a Alejandro Hegio, que desde 1475 hasta 1498 regentó la famosa escuela de Deventer. Hegio, a su vez, instruyó en el espíritu del Humanismo a muchos insignes pedagogos. El más significado de ellos fué Juan Murmelio (1480-1517), que llegó a reunir novecientos discípulos

Digitized by Google

en su escuela. Este pedagogo se distinguió redactando numerosos libros de escuela que fueron rápidamente difundidos, logrando desplazar a los escolásticos. El más importante de ellos fué un libro elemental, titulado: *Pappa puerorum esui et usui dedicata* (Papilla, destinada a la alimentación y uso de los niños). Apareció en 1513, y hasta 1560 pueden señalarse 32 ediciones distintas. Comprende la obra cinco partes:

1.ª Un vocabulario distribuído por materias en cinco subsecciones. La primera lleva por título: *De deo et rebus coelestibus* (De Dios y las cosas celestes). Después dice así: *Deus, Dios, genus masculinum, declinatio secunda; Deus pater; Deus filius.* La segunda subsección se titula: *De temporibus;* la tercera: *De quatuor elementis.*

2.ª Conversaciones en las cuales se usan palabras y giros comúnmente empleados (algo parecido a los libros modernos para aprender idiomas extranjeros). Mediante estas conversaciones debían adquirir los alumnos la máxima aptitud para la conversación y sustituir el latín medieval por el clásico.

3.ª *Praecepta moralia* (prescripciones morales y reglas de urbanidad).

4.ª Sentencias.

5.ª Una tabla de conjugación.

A esto se añadió más tarde un Epítome de Gramática latina, ordenado según las ocho partes de la oración de Donato, y un Tratado poético.

La más famosa de las Escuelas jeronimitas de aquella época fué la de Lieja, donde la enseñanza adquirió un sello humanista peculiar.

Digitized by Google

En las Escuelas de esta hermandad se educó también el hombre a quien se considera por todos como jefe de los humanistas : Desiderio Erasmo. El lugar que ocupó en el mundo espiritual de entonces sólo es comparable al de Voltaire en el siglo XVIII.

Nació Erasmo en Rotterdam, en 1467. Asistió a las escuelas de Deventer y de Herzogenbusch, y a los 17 años se hizo fraile, pero posteriormente obtuvo del Papa la dispensa de sus votos. Recibió las órdenes sacerdotales en 1498, y después estudió, en París y Oxford, Humanidades y Teología. En los dos primeros decenios del siglo XVI siguió estudiando, enseñando y escribiendo unas veces en Inglaterra o Francia, otras en Italia u Holanda. En 1521 se trasladó a Basilea, muriendo allí casi septuagenario, en 1536. Era hombre débil y de naturaleza enfermiza, pero de poderoso intelecto. Un admirable retrato de Holbein nos muestra su rostro fino, espiritual, de enérgicos rasgos. Sus obras ocupan un considerable número de volúmenes ; editó varios escritores clásicos, tradujo al latín numerosos autores griegos, y redactó tratados sobre las materias más diversas, sobre todo de educación y enseñanza. En el año 1516 editó en lengua griega el Nuevo Testamento, constituyendo este hecho un acontecimiento literario de primer orden ; por añadidura, glosó con tanta libertad las Sagradas Escrituras que sus comentarios nos mueven a recordar a los enciclopedistas del siglo XVIII.

En el mismo año, 1516, el joven rey Carlos (posteriormente emperador Carlos V) lo nombró consejero

14. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

suyo con una magnífica retribución (400 florines anuales), fijándolo en su Corte de Bruselas sin más obligaciones. Este nombramiento inicia la época de mayor esplendor de Erasmo. Los príncipes disputábanse el honor de recibirlo en su Corte, y todas las personas que representaban algo en la vida de Occidente procuraron, al menos, entablar con él relaciones epistolares. Recibir de Erasmo una carta, o ser literariamente citado por él constituía casi la meta de las aspiraciones de los jóvenes humanistas.

De sus escritos pedagógicos el más importante es: *De ratione studii*, 1512 (Sobre el modo del estudio); al uso escolar estaban destinados sus *Adagia*, 1500, colección de sentencias; *De duplici copia rerum ac verborum* (Sobre el doble caudal de cosas y palabras, 1512), extenso tratado de estilística; *Colloquia* (Conversaciones, 1518); *De ratione conscribendi epistolas* (Sobre el modo de escribir cartas, 1522).

En su Pedagogía, parte, como Agrícola, de la diferenciación entre *res* (cosas) y *verba* (palabras), es decir, entre la cultura real y la lingüístico-formal. Como norma fundamental señala la siguiente: *Rerum cognitio potior, verborum prior* (La cultura real es la más importante, la de las palabras la primera en el tiempo).

En lo referente a la cultura lingüística tiende en primer término al dominio del latín, tanto para comprender a los clásicos como para el propio uso. Como punto de partida señala la Gramática, pero las lecturas habrán de comenzar cuanto antes. Sus exigencias en

Digitized by Google

materia de lectura son muy ponderadas: estima la lengua clásica de Cicerón, pero sin dejarse esclavizar por ella (véase su tratado *Ciceronianus*). Análogamente debe estructurarse la enseñanza del griego.

Junto a las lecturas y ejercicios de conversación latinos, recomienda la selección de crestomatías y los ejercicios estilísticos y de imitación. En los ejercicios de imitación se comienza expresando con mayor brevedad o extensión determinado texto, empleando otras palabras y figuras; este ejercicio se comienza con frases breves y luego se extiende a pasajes de mayor amplitud.

Los conocimientos de carácter real deben adquirirse también en los antiguos, especialmente en los griegos. La Filosofía y la Teología escolásticas son rechazadas por él, concediendo, en cambio, gran importancia a los filósofos griegos, a las Sagradas Escrituras y a los Padres de la Iglesia.

Como peculiar finalidad de la cultura señala la educación religioso-moral, y en este extremo coincide con la Pedagogía de la Edad Media. La suavidad de la disciplina es, en su Pedagogía, una característica que le aproxima a los humanistas, y que deriva de Quintiliano.

Como el Escolasticismo fué internacional, así también el Humanismo se extendió por todo el Occidente cristiano. No formaban los humanistas corporaciones cerradas, pero sentían su afinidad en todas partes. Mientras el Escolasticismo, en términos generales, sólo

Digitized by Google

había representado cultura para la clase sacerdotal, la nueva formación humanista conquistó paulatinamente un amplio campo de acción entre los seglares. El absoluto dominio del clero en el sector erudito toca a su fin, y los seglares comienzan a lograr en ese aspecto una considerable participación. Con ello va superándose también cada vez más la influencia autoritaria que la Teología había ejercido sobre la Filosofía y la Ciencia, y mientras que, hasta entonces, en el campo del Escolasticismo se trataba de investigar todas las Ciencias desde un punto de vista lógico-dialéctico, el Humanismo considera decisivo el punto de vista histórico-filológico. La contraposición entre la orientación filosófica y la histórico-filológica se patentiza claramente por vez primera. La denominación de sofistas es constantemente aplicada por los humanistas a los representantes del Escolasticismo. Actualmente estamos ya persuadidos de que al aplicarse la denominación de «sofísticos» a los sistemas filosóficos más profundos, como los de un Tomás de Aquino o un Bernardo de Clairvaux, se cometía una grave injusticia. Más bien que los filósofos y teólogos escolásticos, desaliñados en la exposición de sus ideas, son los humanistas quienes muestran verdaderos puntos de contacto con los antiguos sofistas, especialmente con los de la época imperial. Pero es un fenómeno general que los representantes de las nuevas tendencias sean injustos contra los defensores de las antiguas.

Pero, si el Escolasticismo y su sistema de cultura no eran tan innocuos como los humanistas pretendían, ¿qué hizo tan incontrastable al Humanismo?

Digitized by Google

Los humanistas eran literatos y publicistas duchos en el manejo de la palabra y de la pluma, y disponían de recursos retórico-sofísticos para defender las causas más mezquinas. Pero es que, además, la Filosofía escolástica había llegado al fin de su misión. Sus grandes figuras, Alberto el Magno, Santo Tomás, Duns Scoto, no habían dejado otra cosa que estudiar y comentar sus obras. Así se comprende que la juventud deseara un nuevo campo de trabajo, y en tal sentido se fijó en la Antigüedad: por añadidura, el arte de imprimir divulgó la literatura romana y poco después la griega.

La nueva actividad se desarrolló con toda la plenitud.

Al mismo tiempo, los estudiosos se apartaban de los problemas abstractos y de los intentos de solución del Escolasticismo, que muchas veces conducían a especulaciones fantásticas; en todas partes se manifiesta una sed de realidad, un ansia de conocer los hechos de la Historia y los fenómenos de la Naturaleza. Así, la nueva investigación filológica e histórica arraiga inmediatamente en el Humanismo, pero también tuvo gran importancia para la Astronomía, las Ciencias matemáticas y la Filosofía, el retorno a las fuentes griegas. Por esta razón, la Ciencia y la Filosofía modernas son hijas del Humanismo.

El hecho de que las tendencias humanistas prendieran muy poco en el pueblo, limitándose más bien su eficacia a una reducida capa de «eruditos», explica que bien pronto fuera soslayada y reducida a segundo término por las nuevas preocupaciones religiosas. Si Erasmo había sido el primer hombre del Norte en el segundo decenio del siglo XVI, Lutero lo fué ya desde el tercer decenio.

Digitized by Google

II. La influencia de la Reforma sobre la enseñanza

A. Humanismo y Reforma

Los humanistas consideraron inicialmente las tesis planteadas por Lutero como el comienzo de una controversia teológica de escuela ; pero cuando el movimiento fué robusteciéndose, los humanistas más radicales, entre ellos el círculo de Erfurt, tomaron el partido del Reformador. Éste y los jóvenes humanistas perseguían ciertas finalidades comunes : la supresión de la Filosofía y de la Teología escolásticas, y la del sistema eclesiástico basado en el monacato y en el celibato. Ello no obstante, es indiscutible que entre ambos elementos existía una divergencia muy profunda. Lutero estaba dominado por el anhelo hacia Dios y al más allá, consideraba seriamente los deberes de la vida monástica, y, con un idealismo juvenil, pretendía realizar mediante obras piadosas su más alto objetivo : lograr la paz de Dios en esta tierra. Pero no halló esta paz, y entonces se operó en él una transformación radical : completamente desesperado del poder de las fuerzas del hombre, todo lo espera de la gracia de Dios. Como la doctrina

Digitized by Google

de la Iglesia católica no reconoce claramente esta total importancia del hombre y asigna cierto valor a los hechos humanos (las obras buenas), Lutero considera esta concepción como una adulteración causada en la primitiva doctrina cristiana de la salvación, por la Filosofía aristotélica y su orgullo pagano. « Nada sabe Aristóteles del pecado y la clemencia, y todo lo encomienda a la propia equidad ».

Esta convicción de Lutero explica sus violentos ataques contra las Universidades, en las cuales rige el « ciego maestro pagano Aristóteles » ; en cambio, aspira a que la juventud cristiana sea educada fuera de los libros de este « condenado » y « pagano ».

La relación existente entre Lutero y los humanistas radicales puede definirse de esta manera : Lutero se preocupa de eliminar del Cristianismo, para salvarlo, todos sus residuos paganos. Los humanistas radicales, en cambio, se inclinan a realizar la concepción pagana, renunciando a lo propiamente cristiano, que sitúa el punto de gravedad en el más allá. Así se explica la profunda oposición existente entre la concepción evangélico-cristiana y la puramente humanista. Esta oposición no se manifiesta porque, al aliarse Lutero y los humanistas, aquél asume totalmente la dirección. Los intereses teológicos acaban con las « bellas ciencias », y en los años inmediatos los escritos de Lutero constituyen el acontecimiento más grande, que viene a conmover al pueblo alemán.

Digitized by Google

B. La organización escolar bajo la influencia de la Compañía de Jesús

El Humanismo penetra en la organización católica, como en la protestante, y aunque no modifica su concepción del Universo, trasciende en el orden externo, fomenta el estudio del latín clásico, las lecturas, y el cultivo del griego y del hebreo. En los escritos católicos sobre teoría de la Pedagogía encontramos acentuadas las ideas tradicionales, y modificadas sus formas de expresión.

El pedagogo teórico más importante del siglo XVI es el español Luis Vives, que, descendiente de una familia noble, nació en Valencia en 1492. Recibió su primera educación en la Academia de su ciudad natal, dominada aún por el Escolasticismo; desde 1509 estudió en París, y desde 1512 residió la mayor parte del tiempo en Brujas. En 1519, bajo la influencia de Erasmo, se desprendió del Escolasticismo y abrazó el partido de los humanistas. Permaneció largas temporadas en Inglaterra, sosteniendo íntimas relaciones con la Corte, y especialmente con Tomás Moro, espíritu formado a la humanista, autor de la famosa fantasía que lleva el título de *Utopía*.

En su obra principal: *De tradendis disciplinis* (Tratado de la enseñanza) considera Vives la Pedagogía con profundo espíritu religioso y desde un punto de vista elevadamente filosófico, señalando sus relaciones con la Ética (al establecer los objetivos de la educación) y con la Psicología (en la elección de los medios).

Digitized by Google

Del rico contenido de su obra haremos resaltar algunos pormenores, especialmente aquellos de donde se deducen las concepciones dominantes a la sazón. También son para él los antiguos, especialmente Aristóteles, la fuente principal para el conocimiento de las cosas. Pero, en cambio, exige (y esto significa una novedad para su tiempo) la personal observación de la Naturaleza, y la elaboración intelectual de estas observaciones y experimentos. Sobre todo la Medicina es, a juicio suyo, una simple Ciencia natural, cuya materia debe formarse mediante la observación, apoyándose sobre todo en el resultado de las disecciones (hasta entonces consideradas pecaminosas, por prejuicios de religión).

También hallamos en Vives cierto sentido moderno cuando recomienda en la edificación de escuelas que se tengan en cuenta las condiciones económicas e higiénicas de la localidad. Exige además que el maestro sea remunerado por el Estado, para que entre él y los alumnos no exista relación monetaria alguna, debiendo ser el sueldo suficientemente elevado para que el profesor pueda alternar con las altas capas sociales. Aconseja la colaboración de los profesores de un mismo instituto, organizando para ello conferencias. Por razones de moralidad se pronuncia contra la exposición de trabajos escolares, y subraya de un modo decidido la misión educativa de la escuela. Dedica también particular interés al aspecto físico de la educación ; para ello propone ejercicios corporales y juegos, y, a fin de que éstos puedan tener lugar en todas las épocas del año,

Digitized by Google

recomienda la construcción de patios cubiertos. Se ocupa detenidamente de la colaboración de los padres en la educación. En la enseñanza superior se admitirá sólo a aquellos alumnos que han demostrado capacidad durante un período de prueba.

El conocimiento del latín (clásico), como lengua erudita generalmente usada, es considerado por él como materia principal de la enseñanza. Junto a ella indica la necesidad del griego, porque facilita la perfecta comprensión del latín e inicia en la literatura científica y filosófica propiamente dicha. Por último, recomienda también el hebreo.

Junto a los idiomas, concede gran importancia a las Matemáticas, y en cuanto a la Facultad de Artes recomienda que el estudio de la Lógica y de las Ciencias naturales se acompañe con el de la Historia, entendiéndose como tal más bien la Historia de la cultura que la política. Concede gran valor a la lengua materna y exige de los profesores un conocimiento profundo de la misma.

En cuanto al método de enseñanza, es característico que en los ejercicios de lectura, incluso en el grado superior, exige un detenido comentario de carácter real, y al mismo tiempo solicita la eliminación de todo cuanto sea moralmente repugnante.

Tiene de común con los humanistas su inclinación hacia un régimen de disciplina suave. Vives escribió también un tratado sobre la educación de la mujer *(De institutione feminae christianae,* 1523), que alcanzó muy pronto una gran difusión.

Digitized by Google

Entre las disposiciones canónicas decretadas por el Concilio de Trento (1545-63) encuéntranse algunas que se refieren a la educación y a la enseñanza. Recuérdase al clero sus deberes en este sentido ; a los obispos se les encomienda la misión de fundar seminarios y escuelas para la formación de los futuros sacerdotes (estas instituciones debían existir junto a las Facultades teológicas, en las cuales entonces sólo estudiaban una parte de los clérigos). Análoga recomendación se hace a los párrocos respecto a las escuelas parroquiales o populares.

Gran importancia tuvo el hecho de que una serie de Órdenes religiosos, algunos de ellos de reciente fundación, se dedicaran a la enseñanza. Así sucedió, por ejemplo, respecto de las clases menesterosas con los Escolapios, fundados por el español San José de Calasanz, en 1597, y que en el siglo XVIII se dedicaron también a la enseñanza superior.

El Orden de los Hermanos de la Doctrina cristiana, fundado por La Salle, en Reims, en 1681, estableció un gran número de escuelas para pobres. En los países austríacos y bávaros asumieron esta función los Benedictinos, que en los siglos XVI y XVII se consagraron con renovado ardor a los estudios eruditos (fundación de una Universidad en Salzburgo, 1623). En el Noroeste de Alemania, sobre todo en Westfalia, fundaron los Franciscanos una serie de Gimnasios que todavía existen en la actualidad, correspondiendo estas fundaciones a la segunda mitad del siglo XVII. Desde 1537 dedicáronse a la enseñanza femenina las Ursulinas, que

Digitized by Google

enseñaban a muchachas pobres, conocimientos elementales, religión y trabajos propios de su sexo.

Excede en importancia a los demás Órdenes, en cuanto a la enseñanza superior de la juventud masculina católica, el Orden de los Jesuítas, creado por el español San Ignacio de Loyola (1491-1556).

Del mismo modo que en los países que se hicieron protestantes, la Reforma se encaja entre el Humanismo y el Enciclopedismo, así sucede en los países católicos con el dominio del espíritu español. Carlos V, rey de España y al mismo tiempo emperador de Alemania, estableció una íntima alianza entre las Cortes habsburguesas de Viena y Madrid ; en 1527, un ejército español se apodera de Roma ; el espíritu hispano-gótico del barroco se extiende a todo el mundo occidental. El espíritu español está emparentado con el prusiano ; el español es soldado o sacerdote, y sirve a su rey o a su Dios ; un duque de Alba es un hombre de gran severidad en el cumplimiento de su deber ; en el Escorial, residencia de la Corte española, existe una de las raíces del Estado moderno. « La gran política de intereses de las dinastías y naciones, la diplomacia de gabinete, la guerra como una partida de ajedrez sistemáticamente provocada y calculada en medio de amplias combinaciones políticas — todo esto procede de Madrid. Bismarck fué el último estadista de estilo español » (Spengler).

También la Corte de Viena es una creación del espíritu español. No es sólo la lengua lo que modela a un pueblo : aquí tenemos un pueblo, el austríaco,

Digitized by Google

creado por el espíritu de una Corte, y después por el del clero y la nobleza. « Todavía en 1914, la declaración de guerra de Austria a Serbia es un acto diplomático español del siglo XVI ».

El espíritu español es también afín al alemán por su tendencia a la universalidad. El imperio de los Habsburgos españoles semeja al imperio universal que soñaron los Hohenstaufen ; el Concilio de Trento, esencialmente influído por el espíritu español, defendió la idea de un Papado universal.

Los Jesuítas son comparables a los Órdenes militares y a los cuerpos de oficiales prusianos ; ellos representan una orden caballeresca que ha de luchar — con armas espirituales — contra los descreídos y los herejes. San Ignacio fué oficial antes de ser fraile, e imprimió a su Orden un espíritu igualmente militar, basando la educación de sus miembros sobre los principios que sirven de fundamento a la educación de un moderno cuerpo de oficiales : la disciplina y el honor. Los miembros de este Orden están obligados « a hacer lo que el Papa les ordena, trasladándose a cualquier país, de turcos, paganos y herejes, sin réplica, condición ni salario, inexorablemente ». Esta obediencia arraiga en el dominio de sí mismo, y como el medio más importante para lograr esta disciplina interna se estiman los *exercitia spiritualia*, es decir, determinados ejercicios religiosos que San Ignacio prescribió con profunda perspicacia. El « honor » no es, sin embargo, para los Jesuítas, el honor exterior ante el mundo, frente al cual su deber es la humildad, sino el honor ante Dios y ante los superiores del Orden.

Digitized by Google

La *Societas Jesu* (S. J.) se diferenciaba de otros Órdenes en que su propósito no era preparar a sus miembros para la otra vida mediante el apartamiento del mundo y la ascesis ; más bien debían permanecer en el mundo y laborar en él por la Religión y la Iglesia. En este Orden no dominaba, por consiguiente, la religiosidad del apartamiento del mundo, sino la de la superación de éste.

El Orden se proponía especialmente lograr lo que entonces más necesario era a la Iglesia : una cultura científica y una educación religiosa más perfectas para el clero (tal como ya lo había solicitado Erasmo). Las antiguas escuelas catedralicias y fundacionales que habían permanecido en pie después de la Reforma no podían satisfacer esta necesidad. Las Universidades, suficientes acaso en el aspecto científico, no parecían ofrecer ninguna garantía para la educación eclesiástica del clero, porque eran sospechosas de hallarse contaminadas por el paganismo humanista o por el espíritu herético del protestantismo. Por esta razón, los Jesuítas se dedicaron a la enseñanza en los Seminarios episcopales, fundados a consecuencia del Concilio tridentino. Pero no se limitaron a educar al clero secular y a los propios miembros de su orden, sino que trataron de ganar influencia entre las clases superiores, los príncipes y la nobleza, porque era precisamente la época dorada de éstas. Consiguiéronlo en parte haciéndose directores espirituales y consejeros de príncipes y princesas, y educadores de sus hijos, y también asumiendo en gran parte la enseñanza superior (con excepción de la jurídica

Digitized by Google

y la médica) en los países católicos de Europa. Durante dos siglos, de 1570 a 1770 aproximadamente, la mayoría de los gimnasios católicos y de las Facultades de Filosofía y Teología tuvieron profesores Jesuítas. No fué el Estado ni los Municipios (como en los países protestantes), sino una sociedad privada, privilegiada por la Iglesia, la que tomó a su cargo en los países católicos la satisfacción de las necesidades públicas en materia de enseñanza superior para la juventud. Los miembros del Orden destináronse también a la predicación, a la cura de almas, al cuidado de los enfermos, y, ante todo, a las misiones, pero la actividad docente predominó de tal modo, que puede designarse al Orden como un «Orden escolar».

Ya San Ignacio, en la constitución proyectada por él en 1540, había consignado minuciosas indicaciones respecto de la enseñanza. Por espacio de cincuenta años fueron reuniéndose las experiencias de la práctica; al comenzar el noveno decenio del siglo XVI celebráronse frecuentes asambleas, de las que, en 1586, salió el proyecto de un plan de estudios; emitiéronse informes acerca de él, y, sobre la base de todo este material, Aquaviva, el General del Orden, publicó, en 1599, el reglamento de estudios: *Ratio atque institutio studiorum S. J.* En sus términos esenciales, sigue todavía vigente en la actualidad, salvo las modificaciones introducidas, en 1832, en consideración a las distintas circunstancias de la cultura.

El General, residente en Roma, es el supremo director del Orden y de todo su sistema de enseñanza.

Digitized by Google

El territorio del Orden se divide en provincias, al frente de cada una de las cuales se halla un Provincial, a quien compete la inspección de las casas del Orden. Éstas se llaman Colegios, y, por regla general, va anejo a ellos un instituto docente.

Al frente de cada Colegio está el *Pater rector*, nombrado por el General; junto a aquél, nombrado por el Provincial, el Prefecto de estudios, que dirige las enseñanzas; el Provincial designa también los profesores de las diversas disciplinas.

La gratuidad de la enseñanza en los colegios de Jesuítas fué posible gracias a los abundantes medios donados por sus protectores. Eran éstos, en ocasiones, personas particulares o ciudades, pero en su mayoría príncipes espirituales o temporales. Estos príncipes, o el país que regían, sufragaban los gastos de los institutos jesuíticos dedicados a la enseñanza. En tal aspecto se asemejan a las escuelas territoriales o principescas de los países protestantes, en que también iba a cargo del erario público la enseñanza que en ellos se daba. No existe otra diferencia, sino que en las escuelas protestantes el régimen de la escuela era ejercido por los poderes temporales (aunque en la mayoría de los casos por mediación de sacerdotes), mientras que la Compañía de Jesús solamente se hacía cargo de los institutos de enseñanza con la condición de que el régimen de la misma fuera encomendado totalmente a ella.

El modelo de estos institutos jesuíticos ha de buscarse en las escuelas monásticas y, especialmente, en los colegios de las Universidades medievales, tal como existían

Digitized by Google

aún en aquel tiempo y se han conservado hasta la actualidad en Oxford y Cambridge. San Ignacio había estudiado en un Colegio de París (1528-34), y después en Lovaina, siendo estas instituciones normativas para él. Sus opiniones pedagógicas coinciden en muchas ocasiones con las de Vives.

Los alumnos de las Escuelas de los Jesuítas son de una parte los destinados a ingresar en el Orden, y de otra educandos (nobles en su mayoría), que sin este propósito pertenecían al internado del Colegio; finalmente, hay también externos, es decir, alumnos que solamente toman parte en la enseñanza, y permanecen separados de los internos. Los alumnos nobles poseen bancos más cómodos.

Los profesores son exclusivamente miembros del Orden, y cada miembro debe ser profesor durante algún tiempo. Su carrera se desarrolla de este modo: Primeramente se asiste a un curso gimnasial en un Colegio; durante él, los alumnos no son aún miembros del Orden. Después de ingresados en éste, vienen los dos años de noviciado, que se dedican más bien a prácticas religiosas que a estudios científicos. A continuación se hace el primer voto, y el *scholasticus approbatus* asiste a un curso filosófico de tres años, que versa sobre Lógica, Física y Metafísica. Sigue a este período el de «regencia», es decir, la labor docente, de profesor, durante varios años, en el curso gimnasial de un colegio. Comienza después el estudio de la Teología, que dura cuatro años. Recibidas las órdenes sacerdotales y hecho el último voto, el jesuíta, según mandato de sus superiores, es

15. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

dedicado a la cura de almas, a la labor misionera o a la enseñanza.

Para la formación del profesorado conteníanse ya en la *Ratio* algunas prescripciones que se han desarrollado posteriormente.

Había distintas clases de colegios: los superiores comprendían los *studia inferiora*, es decir, el curso gimnasial, y los *studia superiora*, esto es, el curso filosófico y teológico, que casi siempre estaba incorporado a una Universidad; los colegios inferiores solamente se ocupaban de los *studia inferiora*.

Estos últimos se dividían en cinco clases. Las tres inferiores llevan el nombre de *Grammatica*, la cuarta se llama *Poetica* o *Humanitas*, la quinta *Rhetorica*. La primera y la última clases comprenden, por lo regular, dos cursos, las demás un solo año. El tránsito de una clase a otra superior se efectúa mediante un ejercicio escrito y oral, especialmente de latín.

Este idioma constituye el objeto principal de la enseñanza. Las tres clases inferiores practican la Gramática, las dos superiores cultivan la elocuencia, es decir, la locución latina en verso y en prosa. En las lecturas figura en primer término Cicerón, y, además de él, se leen las obras de César, Ovidio, Virgilio y una selección de líricos y elegíacos, en cuyas ediciones se espurgan los pasajes inmorales.

El griego, en cambio, tiene poca importancia; por el contrario, la Religión constituye un elemento esencial de la enseñanza, aunque se limita a la enseñanza del catecismo y a la explicación del Evangelio griego y

Digitized by Google

latino del domingo, en la tarde del sábado anterior. Mayor importancia que al aprendizaje memorista de las doctrinas de la fe (peculiar de la Edad Media) se concede al ejercicio práctico de la Religión : los alumnos asisten diariamente a misa, los domingos al sermón, y confiesan mensualmente ; también se les invita a dedicarse activamente al rezo. Igualmente se fomentó la fundación de « congregaciones », asociaciones religiosas formadas por los alumnos.

En las dos clases superiores aparece como disciplina especial la llamada *Eruditio*. En ella, con la ayuda de colecciones, se llevan a cabo enseñanzas asistemáticas respecto a todos los temas posibles de la cultura antigua : sobre jeroglíficos y horticultura, sobre indumentaria y banquetes, sobre el triunfo y las sibilas, sobre algunos géneros poéticos, sobre las asambleas en Roma y Atenas. En la reforma de estudios, llevada a cabo en 1832, creáronse de este maremagnum disciplinas precisas.

Las horas de lección tenían lugar por la mañana y por la tarde cada dos horas y media, y en la clase de Retórica cada dos horas. Evitábase el exceso de materias, y los métodos de enseñanza estaban prescritos con todo detalle.

En el curso gimnasial, la emulación y la ambición (de acuerdo con el espíritu español) eran elementos especialmente característicos de la disciplina. Mientras que en las escuelas protestantes se hacía diariamente uso del látigo, la Pedagogía jesuíta recomendaba no usar el castigo corporal, por ser ofensivo para el individuo, más que en casos extremos, y, aun en tal opor-

Digitized by Google

tunidad, el castigo debía ejecutarse por persona no perteneciente al Orden, por ejemplo, un bedel.

Como estímulo se utilizaba principalmente el « certamen » ; es decir, cada alumno tenía a otro por competidor, y mutuamente debían atender a sus faltas y corregir sus escritos. En estos certámenes se plantean recíprocamente preguntas o cuestiones. También compiten varios grupos de una misma clase, y las clases entre sí. En el grado superior, el certamen culminaba en la «controversia» académica.

Por vía de estímulo se nombraban en las clases dignidades con nombres de magistrados romanos o griegos ; la máxima dignidad correspondía a quien mejor escribiera el latín en el certamen. Las controversias eran dirigidas por las dignidades de ambos partidos, las cuales ocupaban sitios de honor.

Frecuentemente se concedían premios, y cada año tenía lugar un solemne reparto de los mismos en forma de un gran certamen con trabajos latinos en prosa y en verso, con la mayor concurrencia posible de público. Finalmente, en los colegios de Jesuitas se organizaban declamaciones públicas y representaciones dramáticas. Los jóvenes escolares competían en la redacción de las piezas necesarias, cuyos temas se tomaban, preferentemente, de la Biblia y de las historias de los Santos. En las ciudades donde residía la Corte, estas representaciones escolares adquirían gran relieve, pues a veces concurría a ellas toda la ciudad. Los Jesuitas cultivaban estas representaciones con cariño y buen gusto, y todavía Goethe se expresaba en términos muy lauda-

Digitized by Google

torios acerca de ellas. Los Gimnasios jesuíticos de los siglos XVI y XVII se asemejan, respecto a la finalidad, materias y métodos de enseñanza, a los protestantes. En muchos aspectos son, sin embargo, superiores a éstos ; las aulas, patios de recreo y habitaciones de los profesores están mucho mejor atendidos. En el aspecto físico de la educación se muestra mayor cuidado y se evitan toda clase de desafueros. En fin, los profesores estaban pedagógicamente mejor formados. El estadista y filósofo protestante Bacon de Verulam (1561-1626) se expresa en estos términos : « Por lo que respecta a la Pedagogía, el mejor consejo es éste : fíjate en las escuelas de los Jesuítas, que superan a todas las demás. »

Cierto que en el siglo XVII, y muy especialmente en el XVIII, se acusó en las escuelas protestantes un cierto desarrollo, mientras que el sistema de enseñanza de los Jesuítas permaneció estacionario. Ya en la segunda mitad del siglo XVIII considerábase éste anticuado, y fué objeto de vivos ataques. El mismo sentido conservador dominaba en los cursos universitarios de los Jesuítas. La *Ratio studiorum* presupone que en Filosofía como en Teología la verdad está totalmente alcanzada, y por eso un profesor no deberá plantear nuevas cuestiones ni expresar su propia opinión, sin permiso de sus superiores, aun en aquellas materias que no entrañan un peligro para la fe y la piedad. Los profesores de Filosofía « propensos a innovaciones o demasiado libres de espíritu » deben ser separados de su cátedra sin contemplación alguna. A los profesores de Teología se

Digitized by Google

les exige que profesen las doctrinas de Santo Tomás de Aquino : « quien no está conforme con ellas debe ser despojado de su cátedra ».

Esta misma sujeción autoritaria de la enseñanza de la Filosofía y de la Teología existió también en los siglos XVI y XVII en las Universidades protestantes. Pero, en realidad, la inspección de los profesores era muy poco eficaz, por razón de las grandes disensiones eclesiásticas entre los diversos países, por la rivalidad de las Universidades y por el principio fundamental individualista-autónomo peculiar al Protestantismo.

Digitized by Google

III. Nuevas tendencias intelectuales y movimientos de reforma pedagógicos en los siglos XVI y XVII

La influencia ejercida por el Humanismo y las cuestiones religiosas sobre el sistema de enseñanza, desde la primera mitad del siglo XVI, perduraron en términos esenciales hasta ya entrado el siglo XVIII. Pero la evolución de la vida intelectual y de la cultura no permaneció estacionaria, sino que dió lugar a movimientos pedagógicos de reforma, los cuales, a su vez, procuraron en el sistema de enseñanza ciertas alteraciones que suelen comprenderse con la denominación genérica de « realismo » pedagógico.

A. Las Ciencias naturales y la Filosofía moderna

Para los humanistas y reformadores, como para la Edad Media, era un hecho indiscutible que los conocimientos reales *(res)* habían de adquirirse exclusivamente en los escritos de los antiguos, y de un modo señalado en los de Aristóteles. Pero los humanistas italianos habían atacado ya la autoridad de este maestro griego, como filósofo del Escolasticismo, con el cual

Digitized by Google

estaban en pugna. Agrícola intentó una reforma de la Lógica : en esta tentativa fué seguido por Vives, y éste, a su vez, por Pierre de la Ramée (Petrus Ramus, 1515-72). Fué este último uno de los más brillantes defensores del Humanismo francés. Ya no buscaba los fundamentos de la Lógica en el *Organon* de Aristóteles, sino en la Naturaleza humana. La Lógica es, según él, innata al hombre ; sólo es preciso, pues, hallar las leyes que nosotros seguimos efectivamente cuando nuestros pensamientos fluyen con espontaneidad, y aplicarlas después a nuestros pensamientos voluntarios. Según su opinión, estas leyes se expresan naturalmente cuando nuestros pensamientos son exactamente reflejados en el discurso. La verdadera Dialéctica es, por consiguiente, la ciencia del discurso. Siguiendo el modelo de Cicerón y Quintiliano, intentó Pierre de la Ramée establecer los fundamentos de su Dialéctica natural en la Gramática y en la Retórica (lo cual da lugar a una supervaloración del elemento lógico en el lenguaje).

El pensador que más eficazmente combatió la autoridad de Aristóteles fué Francisco Bacon, barón de Verulam (1561-1626). En la forma más grandilocuente de aquella época proclamó la necesidad de realizar una completa transformación de las ciencias, pero en la gran *Instauratio magna* (Magna obra de reforma) solamente llegaron a concretarse dos de las seis partes proyectadas : una Enciclopedia, es decir, una visión de conjunto de todas las ciencias y los objetos de las mismas, y una exposición de los nuevos métodos. A esta última,

Digitized by Google

para contraponerla a Aristóteles y a su *Organon*, la tituló : *Novum organon*.

La misión de la ciencia es, según él, conocer metódicamente la Naturaleza, para dominarla. Con esta afirmación plantea el programa de la técnica moderna, en oposición a la Edad Media, que era una época propensa a considerar como pecaminosas todas las disquisiciones relativas a los procesos naturales.

El conocimiento metódico de la Naturaleza debe efectuarse por vía experimental. En primer término, se comprobarán los hechos aislados mediante la observación y el experimento, después se intentarán con precaución algunas apreciaciones de carácter general, y de éstas se procurará deducir o explicar nuevamente los procesos naturales aislados. El método consiste, por consiguiente, en emplear la inducción y la deducción, pero esta última solamente como fundamento de la primera.

Las consecuencias pedagógicas de la teoría de Bacon fueron extraídas, según veremos más adelante, por Amós Comenio (1592-1671). Su *Didactica magna* recomienda una instrucción de carácter inductivo, es decir, una progresión gradual desde las cosas simplemente concretas a las simplemente abstractas.

Apenas si Bacon impulsó personalmente las modernas Ciencias naturales, porque le faltaba la base matemática. En cambio, llevó a muy amplios círculos la convicción de que las Ciencias naturales no pueden aprenderse en los libros de los griegos, sino mediante la investigación de la Naturaleza. En este sentido

Digitized by Google

fueron decisivos para liberar a la ciencia de la autoridad de los griegos aquellos hombres que en distintos sectores de las Ciencias matemáticas pusieron los fundamentos a la moderna investigación.

Así, Nicolás Copérnico (1473-1543) planteó en lugar del sistema de Ptolomeo, que dominó en la Edad Media y según el cual la Tierra es el centro inmóvil del Universo, su sistema heliocéntrico (en un principio como hipótesis), según el cual el Sol ocupa dicho centro; Juan Kepler (1571-1630) descubrió las leyes que rigen el movimiento de los planetas en torno del Sol; como su contemporáneo italiano Galileo Galilei (1564-1641), es una figura de gran importancia para la Filosofía, porque con criterio perspicaz contrapuso el criterio cuantitativo de la Edad Moderna al cualitativo de Aristóteles y de la Edad Media. En consecuencia, la investigación no debe descansar en la prueba de las diferencias cualitativas (de ésta o de la otra clase), sino, a ser posible, en las cuantitativas (más o menos), pues éstas pueden percibirse « exactamente » con ayuda de las Matemáticas. Por esta causa son los precursores de Descartes en el planteamiento de la « concepción mecanicista de la Naturaleza », es decir, de aquella teoría que pretende referir todos los fenómenos naturales a cuerpos matemáticamente precisos y a sus movimientos. También deben citarse Otto de Guericke (1602-82), inventor de la bomba neumática; Vesalio (1514-64), médico de cámara de Carlos V y fundador de la Anatomía moderna, y Harvey y Servet, que, con el descubrimiento de la circulación de la sangre (1628), crearon la Fisiología moderna.

Digitized by Google

El inglés Isaac Newton (1642-1727) perfeccionó la concepción mecanicista de la Naturaleza. Como clave de los conocimientos de Kepler y Galileo, estableció el principio de que el Cielo y la Tierra están sometidos a la misma ley de gravitación (atracción e inercia). Al establecerse este principio quedó desterrada la concepción aristotélica de que las cosas están regidas por fuerzas análogas a las espirituales (« entelequias » o *formae substantiales*); este criterio pretende sustraer a la Naturaleza, a la vez que sus cualidades distintivas, su vida interior. Las leyes naturales se consideran como leyes del movimiento, pero éstas pueden formularse matemáticamente. Newton dió un poderoso impulso a las Matemáticas mediante el descubrimiento del cálculo diferencial.

La evolución de las modernas Ciencias matemáticas influyó vigorosamente sobre la Filosofía moderna. El enlace de estas dos esferas fué totalmente realizado por el filósofo francés Renato Descartes (en su forma latina Cartesio, 1596-1650).

Mientras que Bacon figura a la cabeza de la orientación filosófica llamada empírica, porque se apoya esencialmente en la experiencia (tendencia representada después de él por los filósofos ingleses Locke y Hume), figura Descartes al frente de la tendencia denominada « racionalista » de la Filosofía moderna, a la cual pertenecen también Spinoza y Leibniz. Descartes funda todos los conocimientos sobre la capacidad intelectiva *(ratio)* y sobre el desarrollo mental de las impresiones sensitivas experimentales; recomienda a

Digitized by Google

los hombres que no acepten sin crítica los conocimientos tradicionales, sino que los juzguen y fundamenten por medio de su propia razón, circunstancia que ha contribuído muchísimo a liberar a los modernos del dominio ejercido por las autoridades tanto en el sector científico-filosófico como en el eclesiástico-religioso.

Todavía en el siglo XVIII Aristóteles seguía ejerciendo absoluto dominio tanto en las Universidades católicas como en las protestantes; entre los católicos, la persistencia en los principios de Santo Tomás de Aquino (y, por consiguiente, en Aristóteles) se concretó en el neoescolasticismo, cuyo representante más significado fué el español Francisco Suárez (1548-1617). En las Universidades protestantes continuaban en uso los libros escritos por Melanchton, inspirados igualmente en Aristóteles. Así, pues, dominaba realmente una Filosofía «neoescolástica», que solamente fué desterrada en el siglo XVIII por el sistema de Leibniz-Wolff.

B. Ortodoxia y neoescolasticismo

En la segunda mitad del siglo XVI se desarrolló entre los protestantes aquella Teología ortodoxa que encontró su expresión en la «fórmula de concordia» de 1580. Aunque existía una orientación todavía más libre, la del teólogo Calixto, predominaba la ortodoxia de un modo absoluto, y por eso se concedió cada vez más importancia a la observancia de la fe y a las dife-

Digitized by Google

rencias confesionales. La fe se hizo consistir cada vez más en el cumplimiento de determinadas normas. En la Religión veíase esencialmente una actividad intelectual, menospreciándose su importancia para la voluntad y el sentimiento. El interés en la lucha contra la Iglesia romana, de una parte, y contra las orientaciones y sectas demasiado avanzadas, por otra, restó importancia a todas las demás cuestiones. En las iglesias y conferencias se proclamó nuevamente la necesidad de la « Doctrina pura » y de las controversias teológicas. El examen histórico perdió terreno en beneficio del lógico, y así se desarrolló también entre los protestantes una Teología escolástica.

Por este predominio del interés teológico y dialéctico se modificó, naturalmente, el criterio de muchísimas personas con respecto a los estudios humanistas, preocupados por el contenido y la forma.

Ya desde un principio, el contenido había perdido terreno con respecto a la forma, pero algunos avisados representantes de la Pedagogía humanístico-protestante, como Melanchton, habían recomendado una cierta atención al contenido y hasta las lecturas de los clásicos, incluso de obras paganas. Pero nuevamente dejáronse oír voces advirtiendo que en las escuelas eruditas existía un desmesurado paganismo. Este hecho favoreció considerablemente la vuelta al formalismo. Algunos tratadistas llegaron a proponer la sustitución de los escritores antiguos por otros cristianos, pues entre los escritores paganos, « bajo las apariencias de una virtud intachable solía ocultarse el veneno y ante

Digitized by Google

todo la peligrosa ponzoña del orgullo ». Por esto era « muy peligroso » para los incautos cristianos dedicarse a estas lecturas.

Al mismo tiempo que este desprecio por el contenido produjose también un menosprecio de la forma clásica. Nuevamente predominó, como en la Edad Media, el interés teológico-religioso sobre la forma bella, hasta el punto de que a ésta se concedía escasa atención. Para las disquisiciones y refinamientos teológicos se consideraba insuficiente el latín de Cicerón, y, así, el usado por los teólogos hízose nuevamente « bárbaro ».

De las aulas teológicas salieron, sin embargo, los hombres que habían de representar las disciplinas humanistas en las escuelas. Y así como en otro tiempo el Escolasticismo medieval había sido enérgicamente rechazado por el Humanismo, así esta corriente, a su vez, fué suplantada por el neoescolasticismo que brotaba. Vacía y formalista, triste y sin sentido del gusto : tal es el aspecto de la enseñanza humanista a fines del siglo XVI y en el XVII.

A esto se añade la espantosa miseria traída por la guerra de los Treinta años. Raras veces un pueblo ha sido tratado tan ferozmente por una guerra, como el alemán en ésta. Dos tercios y acaso tres cuartos de su población, fueron aniquilados en ella, y el desarrollo de su cultura quedó retrasado en muchísimos años respecto a la de sus vecinos. La lucha por la mera existencia hizo, naturalmente, muy reducido el interés por las escuelas y las ciencias. Observábanse aún los anti-

Digitized by Google

guos sistemas, pero éstos eran ya inservibles de por sí: el latín y hasta el griego eran mal enseñados y aprendidos, y el gusto refinado por las bellezas de la literatura antigua que suscitó el Humanismo, había vuelto a perderse por completo.

C. La obra pedagógica de Amós Comenio

Nació Comenio en Nivnitz (Moravia), en 1592. Era hijo de un molinero, y perdió a su padre en temprana edad. Hasta los dieciséis años no comenzó a asistir a la escuela latina, pero precisamente por ser esta edad ya algo avanzada pudo aprender con mayor claridad los defectos de la enseñanza de entonces. En 1611 ingresó en la Universidad de Herborn, donde el profesor de Filosofía, Juan Enrique Alsted, ejerció sobre él gran influencia por sus aspiraciones a realizar una Filosofía enciclopédica universal. En dicha institución le fueron dados a conocer los escritos de Bacon y de Andrea.

Después de perfeccionar sus estudios en Amsterdam y Heidelberg, hízose cargo en 1614 del Colegio de la Hermandad de Prerau (Moravia) e inició inmediatamente sus reformas, orientadas en el sentido de Ratiquio. Ordenado predicador, se trasladó en 1618 a Fulneck, actuando como sacerdote y rector en la escuela de dicha localidad. Pero la guerra puso fin a su actividad en dicha ciudad, desde 1621. Las victorias alcanzadas por los católicos (en el Weissen Berg, de Praga) le obligaron a huir de castillo en castillo, pero aun así aprovechó estas circunstancias para educar

Digitized by Google

los hijos de sus nobles protectores. Por fin, se vió obligado a abandonar definitivamente su patria bohemia ; en 1628, juntamente con algunos de sus conciudadanos, se trasladó a Lissa, en Polonia, y en 1632 fué nombrado obispo de la Hermandad. En Lissa se entregó por completo a sus trabajos pedagógicos, enseñó en la escuela de dicha ciudad y escribió sus tratados, que hicieron época (véase más adelante). Sus escritos le atrajeron la atención de los doctos, aun fuera de Alemania. En 1642 se trasladó a Serbia, invitado por el rico comerciante holandés, allí residente, Luis van Geer, que le protegió espléndidamente. Allí trabó amistad con Oxenstierna, el cual le encomendó que escribiera manuales para facilitar la enseñanza del latín. En lo sucesivo Comenio se dedicó a esta labor, primero en Elbing, y desde 1648 en Lissa, adonde había regresado y en donde recibió el nombramiento de I. Senior, de la Hermandad.

En el período de 1650-54 reorganizó la escuela de Saros Patak, en Hungría. La animadversión que allí encontró le hizo nuevamente regresar a Lissa, pero en 1556 hubo de abandonar de nuevo esta ciudad a causa de la guerra entre Suecia y Polonia. En Amsterdam encontró un amable refugio en casa del hijo menor de su protector van Geer. En 1657 dirigió allí una edición completa de sus obras, y desarrolló todavía una vasta actividad literaria en el ocaso de su vida, que se extinguió en 1670.

Los escritos pedagógicos de Comenio son en parte de carácter práctico (es decir, destinados a su aplicación

Digitized by Google

en la enseñanza), en parte teóricos (disquisiciones científicas sobre la enseñanza y la educación).

Entre los escritos pedagógicos de carácter práctico, el más famoso es la *Janua linguarum reserata* (« La Puerta abierta de las lenguas », 1631). La idea fundamental del libro es que el aprendizaje de las palabras *(verba)* tiene que desarrollarse paralelamente al conocimiento de las cosas *(res)* designadas con palabras. A este objeto reunió en 100 capítulos todos los valores científicos, ordenados según las materias. 8000 objetos fueron designados con otras tantas palabras latinas, y con estas 8000 palabras se forman 1000 oraciones, al principio breves, y después más extensas. Estas frases se refieren a todas las cosas conocibles: el origen del mundo, la bóveda celeste, ríos, plantas y animales, instituciones humanas, relaciones sociales, religión e Iglesia, Estado y municipio, guerra y paz, escuela y enseñanza, ciencias y entretenimientos, muerte y sepultura, ángeles y fin del mundo.

La *Janua* dió fama universal a Comenio; fué aceptada por el mundo culto con casi general aplauso, y todos los pueblos compitieron en traducirla a las distintas lenguas europeas, y aun a idiomas asiáticos como el árabe, el turco, el persa y el mongol.

Comenio mismo estaba asombrado de tan extraordinario éxito, pues juzgaba que su libro era bastante mediocre. La idea dominante no era, por cierto, nueva, pues la *Janua* tenía sus modelos en la *Pappa* de Murmelius y en la *Janua* de un jesuíta inglés llamado Bateus, que había editado en Salamanca, algunos años antes,

16. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

dicho libro, en el que en 1200 frases se trataba de reunir todas las palabras usuales de la lengua latina.

Lo que procuró a la *Janua*, de Comenio, este general aplauso fué el placer de contemplar el mundo entero, que en dicha obra se ofrecía a jóvenes y viejos. En ella, al parecer, uníanse los dos grandes sectores de la enseñanza *verba et res ;* el formalismo unilateral de la práctica docente de aquella época parecía superado por el realismo. Pero decimos que sólo « parecía » así, porque la materia no se puede hacer en gran parte intuitiva e inteligible a los niños ; el aprendizaje de la *Janua* (obra que debía ser repasada diez veces) sólo podía conducir a un memorismo monótono y fatigoso.

Como manual de la lengua latina, la *Janua* perseguía el mismo objeto que la minuciosa lectura de Terencio, recomendada por Ratiquio. Lo mismo que éste, Comenio abriga la convicción de que el latín debe mantenerse, al menos transitoriamente, como lengua de relación entre los hombres cultos ; pero su aprendizaje debe ser considerablemente abreviado. El léxico latino imprescindible ofrecíase concentrado en la *Janua*, siendo esto mucho más cómodo que reunirlo con gran esfuerzo y pérdida de tiempo mediante la lectura de los clásicos. Además, Comenio, conforme a la orientación ortodoxo-protestante de su tiempo, consideraba estas lecturas como peligrosas a la fe y a las costumbres. En cierta ocasión decía : « También Cicerón, Virgilio y Horacio son ciegos paganos, que desvían el sentido de los lectores desde el Dios verdadero a los dioses y diosas... » « Nuestros sabios más excelsos, incluso entre los teólo-

Digitized by Google

gos, tienen la larva de Cristo, sangre y espíritu de Aristóteles; todo lo demás es exaltación pagana.» Estas lecturas eran para él superfluas, pues, a juicio suyo, la luz más clara emanaba de la Naturaleza y de la doctrina moral contenida en las Sagradas Escrituras: «La verdadera Filosofía no es otra cosa que el exacto conocimiento de Dios y de sus obras, y éste no puede adquirirse de un modo más verdadero que de la misma boca de Dios.»

Esto explica que la orientación ortodoxa, de apartamiento del mundo, repudiara la lectura de los clásicos, o al menos la admitiera con limitaciones, siendo ésta la causa de la regresión al estado medieval anterior al Humanismo. El latín de la *Janua*, considerado desde un punto de vista humanista, es muy «bárbaro» respecto a sus nuevas expresiones técnicas.

En 1633, dos años después de la publicación de la *Janua*, Comenio estimó necesario dar a la «Puerta abierta de las lenguas» un *Vestibulum*. En este escrito se mantiene la forma de la *Janua*, pero sólo comprende 1000 expresiones latinas de las más usuales, que se reúnen en 427 frases breves. La obra va acompañada de una Gramática elemental y de un índice alfabético de palabras.

Nada menos que cuatro veces transformó Comenio la *Janua*, llegando a darle finalmente una forma gramatical.

La etapa inmediata de la enseñanza del latín, después de la *Janua*, estaba constituída por el *Atrium*. Fué éste editado en 1551 para la escuela de Patak; su

Digitized by Google

primera parte contiene una teoría del estilo y los elementos fundamentales de la Retórica y la Poética ; la segunda reproduce la materia de la *Janua*, pero con mayor prolijidad y ornada con toda clase de figuras oratorias.

En Patak elaboró también Comenio el *Orbis sensualium pictus* (el orbe ilustrado), que es una *Janua* con ilustraciones. El libro apareció en 1658 en Nurenberg. Mediante él, y con la reproducción de objetos, debía efectuarse con mayor perfección el aprendizaje colectivo de los elementos verbal y real. Pero, dada la tosquedad de los primitivos grabados en madera, las ilustraciones son muy mezquinas ; además se reducen a objetos que pueden intuirse mucho mejor en la realidad, por parte de los niños. Sin embargo, este *Orbis pictus*, que mereció también los elogios de Goethe « por sus ventajas ilustrativas », se mantuvo en uso hasta el siglo XIX, en nuevas ediciones y revisiones.

También tenía Comenio el plan de redactar, como parte final de la enseñanza, una « *Janua* de las cosas » o « Puerta de la sabiduría », mediante la cual los adolescentes fueran llevados « a contemplar la esencia íntima de las cosas, y a observar lo que cada objeto es en sí ». Esta obra llevaba la denominación de *Pansofía*.

Para oponerse a la especialización de las Ciencias y a la recíproca exclusión de los representantes de las diversas disciplinas, aspiró también a crear una ciencia integral, que no sólo ofreciera una ordenación externa e inventario de los conocimientos humanos, sino que

Digitized by Google

sirviera además para deducir toda la ciencia de unos pocos principios generales. Al parecer tuvo el atisbo de un sistema filosófico del conocimiento en el sentido de la « Teoría científica », de Fichte, o de la amplia Filosofía de Hegel.

No podemos formarnos una idea precisa de estas tendencias pansóficas de Comenio, porque sus abundantes trabajos preparatorios de esta obra, fruto de una labor de veinte años, se perdieron en el incendio de Lissa de 1656. Esta integración del saber humano estaba destinada, según la idea de su autor, a ser patrimonio de todos, incluso de las clases populares más modestas.

Mucho más valiosos que los prácticos son los escritos teóricos de Comenio, siendo el más importante de ellos su « Gran teoría de la enseñanza », que compuso en 1628, en lengua bohemia, y que tradujo al latín en 1638 con el título de *Didactica magna*.

Comprende cuatro partes : la primera (Caps. 1-12) contiene una Pedagogía general, y trata de la esencia y objeto de la enseñanza, de las escuelas, su necesidad, difusión y mejoras ; la segunda (Caps. 13-22) expone la verdadera teoría de la enseñanza, comenzando por una Didáctica general, ocupándose después de la metodología especial de los idiomas y de las disciplinas científicas ; la tercera ofrece una teoría de la educación y trata de la cultura religioso-moral y de la disciplina escolar ; la cuarta representa un proyecto para la organización del sistema escolar en su conjunto.

Digitized by Google

Entre los escritos latinos menores de Comenio merece citarse *Linguarum methodus novissima* (Novísimo método para la enseñanza de las lenguas), 1648.

Los diez capítulos de este escrito contienen con una inspirada sobriedad un completo tratado de Didáctica, porque los fundamentos principales de la Didáctica general deben servir de base al verdadero método lingüístico. Como objeto de la Didáctica señala la enseñanza rápida, agradable y perfecta. Como medios se citan el ejemplo, la imitación y la enseñanza. El procedimiento metódico se trata en esta obra penetrando con detenimiento en los fundamentos psicológicos del arte de enseñar. En algunos detalles difiere este escrito de la « Teoría de la enseñanza ».

Con referencia a esta última, ofrecemos un resumen de los principales pensamientos pedagógicos de Comenio.

Las ideas contenidas en la primera parte de su *Didactica magna* respecto a la esencia y objeto de la educación revelan que las concepciones religiosas de Comenio son normativas de sus opiniones pedagógicas. El hombre tiende a una finalidad ultraterrena : la bienaventuranza eterna, en unión con Dios. Esta determinación (según la narración bíblica de la Creación del mundo) incluye una triple determinación para la vida en este mundo visible : el hombre debe ser, en primer término, una criatura racional (mediante la cultura científica) ; en segundo término, dominar sobre las otras criaturas (mediante la bondad moral) ; en tercer término, ser, como criatura, imagen y alegría del Creador (mediante la piedad).

Digitized by Google

En otra de sus afirmaciones señala que el objeto de la educación es una verdadera « humanidad » (*Schola humanitatis officina*, centro de cultura de la Humanidad). La Humanidad no es para él, como para los humanistas radicales, un concepto antagónico del ideal cristiano, sino afín a éste, de tal modo que el mismo Cristo representa la realización de la idea de Humanidad.

Esta formación « humana » (en el sentido expuesto) debe preceder a toda formación profesional y social. En consecuencia, debe comenzarse lo antes posible, porque es en su primera edad cuando el hombre es más susceptible de ser modelado. Lo más natural sería que la educación se llevara a cabo completamente por los padres ; pero, como éstos suelen carecer de tiempo y de inteligencia, la enseñanza acostumbra a ser misión de la escuela ; en ésta señala Comenio las ventajas de la educación individual, despertando la emulación y la competencia. Todos los niños sin excepción, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas, ciudadanos y campesinos, todos deben gozar de la enseñanza ; porque el hombre es hombre, y todo el que ha nacido, ha nacido para realizar la finalidad más elevada : ser hombre.

También deben ser iguales para todos las materias y finalidades de la enseñanza, y las diferencias solamente habrán de consistir en los medios y en la extensión de las enseñanzas adquiridas. Esto significa que en la etapa elemental se formarán en las materias más sencillas las almas más simples y en etapas más elevadas se ofrecerá a una minoría materia más abundante y difícil. Así encontramos ya en Comenio la idea de la

Digitized by Google

escuela general o unitaria como finalidad apetecible. Comenio defendió también insistentemente y con entusiasmo la necesidad de la cultura femenina.

Las afirmaciones que hace en la segunda parte de su obra respecto al método didáctico general, están dominadas por la idea de que el arte no puede hacer otra cosa que imitar a la Naturaleza. Bajo la palabra « Naturaleza », tan rica en matices, no quiere comprender tanto la naturaleza del hombre y del niño como la Naturaleza en tanto que actúa en el reino de los seres vivos. Repetidas veces alude al pájaro que sale del huevo, y adquiere cada vez mayor perfección, y al árbol que crece de la semilla, mostrando por analogía lo que puede alcanzarse mediante una enseñanza racional. Así, por ejemplo, de la idea de que de un huevo no pueden salir dos pájaros deduce que a los discípulos no se les debe ocupar a un mismo tiempo en más de una cosa. Naturalmente, estas analogías, a veces muy artificiales, no poseen una gran fuerza probatoria, pero en la mayoría de los casos las opiniones de Comenio se caracterizan por su gran exactitud.

El método general deberá, según él, tener en cuenta las distintas individualidades; por añadidura, al enseñar, se atenderá minuciosamente a la salud corporal, mediante una adecuada alternación de trabajo y descanso.

En general recomienda el procedimiento inductivo, que, partiendo de lo concreto, avanza hasta lo abstracto, y que además ha de ser « eurístico », en cuanto que los alumnos, espontáneamente, deben descubrir las gene-

Digitized by Google

ralidades, por ejemplo, las reglas contenidas en los fenómenos lingüísticos concretos. Mientras que en este aspecto difiere de Ratiquio, coincide plenamente con él en cuanto a la necesidad de concentrar en cada período la atención sobre un objeto de la enseñanza, en el consejo de que antes de aprender de memoria las cosas, deben ser comprendidas, y, finalmente, en la conveniencia de distribuir las materias por cursos anuales y por « unidades » metódicas.

Mediante la idea de la escuela unitaria se establece una estructura de la enseñanza en ciclos concéntricos, porque cada uno debe conocer ya los fundamentos de todas las cosas en la etapa inferior. Esto le lleva a recomendar que, en los comienzos, la enseñanza se limite a lo esencial, lo llamado « típico », y, paulatinamente, vaya alcanzando niveles más complicados.

Análogamente a Ratiquio, indica Comenio la conveniencia de que la enseñanza de idiomas extranjeros tome como base la lengua materna, para que el método de enseñanza sea agradable, ligero y rápido. De la enseñanza debe desterrarse toda imposición. Esto sólo será posible, sin embargo, cuando se proceda psicológicamente, es decir, en forma adecuada al desarrollo espiritual del individuo : primero debe cultivarse la intuición sensible, por ser la más fácil ; a continuación, la memoria, así como la capacidad o conocimiento de lo general ; finalmente, la aptitud de juzgar, que aplica las reglas generales a casos nuevos y concretos.

No se emprenderán trabajos para los cuales el alumno no posea la necesaria comprensión, y además

Digitized by Google

se deberá explicar al educando la utilidad de lo aprendido. Siempre se aplicará el mismo método, poniéndose los mismos libros en manos de todos los alumnos de una clase. La enseñanza no deberá resolverse, como se acostumbraba a la sazón, en coloquios de carácter individual, sino que el profesor debe enseñar por igual a todos, del mismo modo que el sol reparte sobre todos los seres luz y calor. En cambio, los alumnos más adelantados se destinarán a tomar las lecciones y a corregir los trabajos escritos de sus compañeros.

Para facilitar la inteligencia de las cosas, se emplazarán en las paredes de la escuela extractos del libro de texto, provistos de imágenes. Cada clase debe ocupar un recinto especial (cosa que no era usual en aquel entonces).

Las enseñanzas correlativas se efectuarán al mismo tiempo; lectura y escritura, palabras y cosas, forma verbal y contenido de la lectura. Mientras aprenden, enseñarán también los alumnos, corrigiendo en sus conversaciones a sus camaradas. Los juegos deben suceder a las labores escolares, y algunos de ellos, como las representaciones dramáticas, serán una prolongación de la enseñanza.

Entre las prescripciones metódicas que se refieren a las distintas materias, tienen especial interés las que Comenio dedica a la enseñanza del lenguaje. Cada lengua se aprenderá individualmente, y una después de otra. Para el dominio del idioma materno considera necesarios de ocho a diez años; para el latín, dos años; para las lenguas vivas modernas y para el griego, un año para cada una; para el hebreo, medio año.

Digitized by Google

Las lenguas se aprenderán en sus elementos esenciales mediante el uso (es decir, según el método denominado « natural »), como la lengua materna. La enseñanza gramatical será lo más breve posible, reduciéndose a reglas, sin exponer las razones de las mismas. Así, pues, no será una Gramática « filosófica », sino puramente empírica ; tampoco se hace referencia al poder educativo formal de la enseñanza gramatical (idea totalmente ajena a aquella época), sino que el idioma se estima más bien como un medio de lograr conocimientos reales.

La enseñanza gramatical de la lengua materna debe partir de los fundamentos elementales, y, al aprender los idiomas extranjeros, sólo se tratarán en la Gramática las diferencias existentes con respecto a la lengua materna.

Solamente ésta y el latín se estudiarán hasta su completo dominio (Ratiquio, en cambio, lo exigía de todas las lenguas) ; el griego y el hebreo sólo hasta el conocimiento de los oportunos textos.

Respecto a la cuestión de las lecturas y escritores elegidos, no adopta Comenio un criterio firme ; en la « Teoría de la enseñanza » rechazaba casi totalmente los autores paganos, y, a lo sumo, admitía Platón, Séneca, Epicteto y otros señalados maestros de reconocida virtud ; en el *Methodus* de 1648 se expresó con mayor amplitud, pero más tarde volvió a sustentar la severa opinión de un principio.

A pesar de su estimación por la lengua materna y de sus esfuerzos por abreviar la enseñanza del latín,

Digitized by Google

considera a éste como una lengua erudita, e incluso en teoría recomienda ejercicios estilísticos incesantes y una fiel imitación de los escritos ciceronianos. Ya hemos advertido, sin embargo, que el latín de su *Janua* distaba mucho de la pureza del de Cicerón.

La tercera parte de la *Didactica magna* se ocupa de la educación religioso-moral y de la disciplina escolar. Las recomendaciones morales son ordenadas por Comenio según las cuatro virtudes cardinales, establecidas por Platón: Sabiduría, Prudencia, Valor y Equidad. Para la formación moral del individuo, los elementos más importantes son la práctica y la costumbre, pero también es útil la enseñanza cuando se desprende de ejemplos bien elocuentes. La formación moral es considerada por él como imposible cuando falta el fundamento religioso de la piedad, que desde muy temprano deberá cultivarse en los niños. Sus fuentes son de triple naturaleza: la Sagrada Escritura, el mundo y nosotros mismos: en estos tres reinos debemos buscar a Dios.

Como la enseñanza, la disciplina escolar deberá ponerse también al servicio de la formación religioso-moral. De dicha disciplina trata el capítulo 26, que es uno de los más bellos de toda la obra. La necesidad de la disciplina es explicada por él mediante un refrán bohemio: «Una escuela sin disciplina es como un molino sin agua.» De esto no se infiere que la escuela (como en aquel entonces sucedía) esté llena de lamentaciones de dolor y castigos, sino inspirada por el mutuo respeto de profesores y alumnos.

Digitized by Google

La finalidad de los castigos pedagógicos radica en el porvenir: no se castiga porque el niño haya faltado (pues lo pasado es imposible de modificar), sino para que no delinca en lo futuro, como ya advirtió Séneca. Además, piensa Comenio que la Naturaleza nos ofrece también en este aspecto el ejemplo mejor: el sol del cielo derrama *siempre* luz y calor sobre los seres que crecen, *frecuentemente* lluvia y viento, *raras veces* truenos y rayos. Así tiene que proceder también el maestro con sus discípulos: primeramente, influyendo de un modo *constante* mediante el buen ejemplo; en segundo término, y *con frecuencia*, con palabras instructivas, con admoniciones y advertencias; finalmente, empleando *algunas veces* medios represivos violentos (golpes).

La cuarta parte de la «Teoría de la enseñanza» contiene un proyecto de organización escolar para todo un país. Comenio distingue cuatro clases de escuelas, correspondientes a las cuatro etapas: *infantia*, *pueritia*, *adolescentia*, *juventus*. Cada etapa debe abarcar seis años.

La primera escuela, *schola materna*, debe ser la habitación de cada madre. La segunda, *schola vernacula* (la escuela de la lengua materna) o escuela municipal, no debe faltar ni en la más pequeña aldea; la tercera, «escuela latina» o *Gymnasium*, existirá en todas las ciudades, y la cuarta, «Academia» o *Universitas*, en cada país o provincia de importancia.

En estas diversas escuelas no deberá tratarse nada esencialmente distinto, sino (de acuerdo con la idea de

Digitized by Google

la «escuela unitaria», y con la educación concéntrica o cíclica) las mismas cosas de distinta manera, es decir, todo aquello que hace de los hombres verdaderos hombres y cristianos. El elemento diferencial consiste en lo siguiente: 1.°, las etapas inferiores enseñan más bien los fundamentos, mientras que las superiores se aplican preferentemente a los detalles; 2.°, la escuela materna ejercita con predilección los sentidos externos; la escuela elemental, los sentidos internos: fantasía y memoria, juntamente con los órganos de expresión: la mano y la lengua; 3.°, el Gimnasio forma de un modo especial la inteligencia y el juicio, en tanto que la Academia debe tratar de aquellas materias que influyen de un modo seguro sobre la voluntad, en cuanto que conducen a ésta a la sabiduría, es decir, al conocimiento y estimación de las finalidades verdaderamente útiles.

La tercera diferencia estriba en lo siguiente: los dos grupos escolares inferiores forman a la juventud de ambos sexos; la escuela latina, a los adolescentes que desean aprender algo más que un oficio; finalmente, la Academia a los profesores del porvenir y a los directores de los demás hombres, en la Iglesia y el Estado.

La idea de la «escuela materna», desarrollada por Comenio en el capítulo 29 de su *Teoría de la enseñanza*, fué también objeto de un tratado especial, la *Schola infantiae*, 1638.

En él expresa Comenio cómo la madre puede establecer los fundamentos de toda la enseñanza ulterior. En este sentido es un precursor de Pestalozzi y de Froebel, quien, precisamente en este escrito de Comenio,

Digitized by Google

encontró estímulo para la idea del « Jardín de la infancia », que debe ser un ejemplo para las madres.

Cuando Comenio recomienda que la escuela de la lengua materna, segunda etapa escolar, ocupe a los jóvenes por espacio de seis años, está en oposición no sólo con la práctica de aquel entonces, sino también con teóricos como Alsted, quien proponía que solamente deben asistir a dicha escuela los futuros artesanos, mientras que los muchachos destinados a estudios superiores debían ya ingresar a los seis años en la escuela latina, como era costumbre en aquella época. Comenio, en cambio, defiende encarnizadamente los fueros de la lengua materna; señala el cultivo que otros pueblos hacen de la lengua y literatura nacionales, y recuerda con admiración las « heroicas aspiraciones » de la « Sociedad fecunda ».

En la tercera etapa escolar, la escuela latina, los muchachos deben ingresar, según Comenio, cuando ya han cumplido doce años. Objeto de esta etapa es la enseñanza de las lenguas extranjeras y de las disciplinas científicas, comenzando por las tradicionales « Siete artes liberales », y prosiguiendo este estudio con la Física, Geografía, Historia y Cronología, Ética y Teología bíblica.

Apartándose de los métodos usuales, Comenio exige que la Dialéctica (Lógica) y la Retórica, como disciplinas formales, se estudien a continuación de las reales.

En la cuarta etapa escolar, la Academia, ingresarán solamente los individuos más capacitados, cuya aptitud

Digitized by Google

se comprobará mediante un examen de reválida en la escuela latina, idea que no fué llevada a la práctica hasta fines del siglo XVIII con la introducción de dichos exámenes.

Al terminar la formación académica, Comenio recomienda que se efectúen viajes.

También expresa la conveniencia de que se funde un *Collegium didacticum* exclusivamente dedicado al cultivo de las ciencias y cuya misión sea trabajar en descubrimientos que contribuyan a mejorar el bienestar humano. En esta idea germina el plan de una « Academia de las Ciencias », que ya había halagado a Bacon (filósofo cuya influencia se nota repetidas veces en Comenio) y que adquirió realidad con la fundación de la « Real Sociedad de Ciencias » en Londres, 1663, y posteriormente con otras muchas Academias científicas.

Algunas palabras todavía nos permitirán caracterizar y hacer un juicio crítico de la Pedagogía de Comenio.

1. No es la originalidad de las ideas lo que principalmente caracteriza a Comenio : sus lecturas son abundantísimas, y numerosas también las influencias recibidas, por ejemplo, en el terreno pedagógico, las de Lutero, Melanchton, Erasmo, Sturm, Bacon, etc. Lo que especialmente le distingue es la inspiración filosófica y el desarrollo sistemático de la Pedagogía. Considera Comenio el amplio sector de la cultura con una visión amplia, y, de un modo más persuasivo que otros pedagogos, demuestra que la organización perfecta de la edu-

Digitized by Google

cación y de la enseñanza constituye el interés más inmediato de todos y un fundamento inexcusable de la cultura y del bienestar nacional. En este sentido es un gran representante filosófico de la Pedagogía social.

2. En el desarrollo del plan docente, combate la hegemonía de la lengua latina y su cultivo formalista que tiene por finalidad la elocuencia. Comenio intenta abrir paso a la lengua materna, a las disciplinas reales y a las lenguas vivas. Para ganar espacio debe abreviarse el estudio del latín. Además, los conocimientos de carácter real no se estudiarán en los escritores antiguos, especialmente en los griegos, sino en compendios modernos.

3. Recomienda un método de enseñanza «conforme a la Naturaleza», es decir, adecuado al desarrollo espiritual del individuo, evitando el cansancio, buscando estímulos para la actuación personal y procurando influir suscitando intereses, y no con la violencia, el temor o los golpes.

En el aspecto crítico debemos advertir:

1. Que incurre en una excesiva estimación de los métodos; no sólo considera posible, sino hasta deseable, què el maestro que trabaje con su sistema «dirija algunos cientos de discípulos».

2. Que exagera la importancia de los tratados y desconoce la personalidad del maestro, y, como consecuencia, la formación de éstos (a la que tanto interés habían dedicado los Jesuítas).

3. Que idealiza inconscientemente a los alumnos y es injusto con los maestros, a quienes culpa de los fracasos eventuales de la enseñanza.

17. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

Los escritos teóricos de Comenio fueron a la vez semilla para el porvenir, y su fecundidad alcanzó hasta muy lejos. En 1871 se creó una « Fundación Comenio » con una biblioteca pedagógica central. En 1.° de octubre de 1891 fué fundada la « Sociedad Comenio » internacional, para fomentar la investigación de la labor de Comenio y las tendencias humanas en este sentido. En marzo de 1892 se celebró el tercer centenario de su nacimiento en muchos países civilizados.

D. Montaigne y Locke como pedagogos de la educación nobiliaria

Como veremos más adelante, en los siglos XVI y XVII, las clases nobles ejercen sobre la cultura integral una decisiva influencia, que trascendió al sector de la enseñanza. Por esta razón, hemos de ocuparnos de dos escritores que en sus escritos pedagógicos tienen presente de un modo especial la educación de los nobles, y que en mayor o menor escala influyeron en otros países.

Miguel de Montaigne (1533-92) es estimado por los franceses como fundador del género literario del *ensayo*, en el cual se comenta libremente, y, a veces, con sentido filosófico, cualquier tema posible. Sus *Essais*, extraordinariamente inspirados, que aparecieron en 1580, son un libro de marcadísima personalidad. Su estudio del Yo, la liberación individualista del Yo tradicional y de las autoridades consagradas, prestan a Montaigne un matiz marcadamente moderno. Ya lo hemos encon-

Digitized by Google

trado en los humanistas, y Montaigne mismo debe incluirse entre ellos, porque estima la Antigüedad y dispone de grandes recursos de cultura antigua. Tiene al mismo tiempo la conciencia de su nacionalidad francesa, escribe en francés y figura entre los iniciadores de la literatura nacional suscitada por el Humanismo. Su individualismo se revela también en el hecho de que se mantiene fría y escépticamente retraído ante las grandes luchas religiosas y políticas de la época, y únicamente las observa como un interesante espectáculo. Como hombre de mundo y artista de la vida, se inclina a la concepción epicúrea; la virtud, que es para él la finalidad más excelsa de la enseñanza, es apreciada en un sentido eudemonístico (1) de la ética epicúrea como la senda más segura que conduce a la felicidad. La educación, en este sentido, figura a un nivel más elevado que la enseñanza, siendo ésta una servidora de aquélla. De acuerdo también con su individualismo, concibe la educación como el desarrollo integral del hombre en sus cualidades peculiares, y por esta razón quiere encomendarla a un maestro particular. Según él, los padres son incapaces para la educación, por ser demasiado condescendientes con sus hijos. La escuela, aun en forma de internado, no puede educar, porque existen muchas personas reunidas y la individualidad no puede ser atendida como se merece.

Repudia con insistencia en la enseñanza el aprendizaje memorista de materias incomprendidas o insufi-

(1) De la palabra griega *eudaimonia* = felicidad.

Digitized by Google

cientemente explicadas. Debe hacerse que los niños vean y juzguen directamente las cosas, librándolos cuanto antes de la creencia en la autoridad. En la enseñanza lingüística deberá desempeñar el papel principal el contenido ideológico de lo aprendido. La enseñanza del latín y del griego son, ciertamente, cosas bellas, pero se compra demasiado caro el dominio de estas lenguas. Más importante es la posesión del idioma materno y de las lenguas vivas. Si se quiere aprender las de la Antigüedad se evitará el método gramatical, recurriéndose exclusivamente a la práctica, como en el caso de la lengua materna.

Más importante que el conocimiento de las lenguas es adquirir experiencia del mundo y de los hombres, porque este caudal sirve inmediatamente para la formación y, como consecuencia, para la educación moral del individuo. El mejor medio para lograr este fin es el trato con personas de todas clases sociales, y, especialmente, con las grandes personalidades del pasado. Para este objeto, recomienda el estudio de la Historia, sobre todo en la exposición histórico-moralizante de Plutarco (Rousseau siguió también esta misma tendencia).

Dedica también particular atención al aspecto físico de la educación ; nuestros juegos y ejercicios corporales deberían constituir una parte integrante de nuestros estudios ; igualmente conviene cultivar la cortesía y el agrado exterior. El objeto de la educación, es, efectivamente, el hombre completo. *Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps, qu'on dresse : c'est un homme.*

Digitized by Google

John Locke (1632-1704), que vivió casi un siglo después que Montaigne, fué inducido por su protector, el estadista lord Shaftesbury, a tomar parte en las luchas políticas de aquel tiempo y desempeñó diversos cargos oficiales. Su naturaleza es mucho más seria y profunda que la de Montaigne, no siendo un hombre absorto en el goce refinado de la vida, sino un incansable perseguidor de la verdad. Tiene de común con Montaigne su negación individualista y un concepto racionalista mundano que hacen de él uno de los padres de la *Aufklärung*. El parentesco espiritual entre el Humanismo y la Enciclopedia encarna perfectamente en estos dos hombres.

El tratado pedagógico de Locke: *Some thougths on education* (Algunas ideas sobre educación, 1693) no es una obra sistemática, sino una colección de cartas que Locke dirigió a un amigo acerca de la educación de los jóvenes nobles.

También se propone la virtud como objetivo de la educación, considerando ésta en un sentido eudemonístico, como postulado de la felicidad en esta vida y en la otra. La formación de la voluntad se logra inicialmente mediante el hábito, para crear el cual es indispensable la autoridad del profesor, y, en segundo término, por el desarrollo de la perspicacia. Una importante condición previa para la educación de la voluntad y la formación del carácter es un cuerpo sano y robusto, como Locke advierte recordando la frase de Juvenal: *mens sana in corpore sano*.

Digitized by Google

A continuación ofrecemos un breve resumen del contenido de su tratado sobre educación.

Comienza (§ 2-30) ocupándose detenidamente de la educación física. Locke concede gran importancia al endurecimiento logrado mediante la constancia, y recomienda que sea evitada toda debilidad. Frecuentes ejercicios corporales al aire libre, sueño abundante, alimentación sencilla (predominantemente vegetal), nada de vino, y los menos medicamentos posibles; los vestidos no muy calientes ni estrechos, tener fríos la cabeza y los pies, y bañar frecuentemente estos últimos con agua fría.

A continuación, desarrolla sus opiniones acerca de la educación moral (§ 31-133). Mucho más adecuado que la escuela le parece para lograr este objeto el maestro particular. Este deberá estudiar la individualidad de los niños, cosa que logrará especialmente observando sus juegos, pues en ellos es donde se manifiestan con mayor espontaneidad. En la educación moral, lo más importante es que el niño aprenda a dominarse y a superarse a sí mismo. También se despertará en él el estímulo de la imitación y de la actividad. Cuando se alternan discretamente el juego y el trabajo, el niño, después de jugar bastante, inclina espontáneamente su actividad hacia el estudio, en cierto modo como si éste fuera un nuevo juego; sólo debe aprender cuando tenga gusto en ello.

En la relación existente entre el maestro y el educando, deberá afirmarse cuanto antes y de un modo seguro la autoridad del primero. Recomienda Locke

Digitized by Google

comenzar pronto con el llamado « razonamiento » *(reasoning)*, es decir, un coloquio razonado. Naturalmente habrá de adaptarse siempre a la capacidad perceptiva del discípulo. Los niños deberían ser tratados como criaturas racionales mucho antes de lo que suele hacerse. Así deberá hacérseles entender que lo que el maestro ordena es en sí razonable, útil y necesario (Rousseau ha repudiado enérgicamente este sistema del « razonamiento »).

En el capítulo tercero (134-195) Locke examina las cuatro finalidades de la educación: virtud, bondad, honradez y conocimiento.

Como fundamento de la virtud deberá inculcarse a los niños desde muy pronto una idea precisa de Dios. Locke considera imposible una ética sin Religión; por esto recomienda relacionar íntimamente la educación moral y la religiosa, sin dar a ésta un carácter confesional determinado. El amor a la verdad y la benevolencia son para él las virtudes más necesarias.

La sabiduría es, según él, la aptitud del hombre para dirigir sus asuntos con perspicacia y destreza. Al ocuparse del régimen de vida, advierte que se deberá evitar igualmente la absurda timidez y la indelicadeza. El aspecto externo es la propiedad en la conducta, el aspecto interno la verdadera amabilidad, « cortesía del corazón ».

Sitúa los conocimientos en último término. En términos de burla habla del provecho que puede obtenerse de un poco de latín o de griego, aunque se invierte en aprenderlo mucho tiempo y esfuerzo.

Digitized by Google

Recomienda aprender las letras jugando : luego para aprender a leer (en la lengua materna) se escogerá un libro atractivo, como las fábulas de Esopo, convenientemente ilustradas. Las oraciones no habrán de emplearse como medio para conseguir dicho objeto. También advierte Locke que no se confíe a la juventud la Biblia entera, siendo más recomendable un catecismo, cuyas preguntas tengan como base las palabras de la Biblia.

Para aprender a escribir se comenzará siguiendo una pauta grabada como era entonces costumbre en Francia, y el dibujo sólo será practicado por los muchachos más aptos. También considera Locke de utilidad la taquigrafía. La enseñanza lingüística comenzará con el idioma extranjero (para los ingleses, el francés), que se aprenderá siguiendo el método natural. Otro tanto recomienda respecto del latín, a juicio suyo necesario para la cultura de un noble. Sería insensato que las gentes de negocios y los agricultores, que destinan sus hijos a profesiones prácticas, los obliguen a cursar estudios de latín (este hecho revela la necesidad de que exista una categoría escolar entre la escuela nacional o popular y la escuela latina). La enseñanza de idiomas extranjeros irá acompañada de la de conocimientos de utilidad real, como Geografía, Astronomía, Cronología, Anatomía, etc., conversando el maestro con el educando en el idioma extranjero acerca de estas materias.

La Gramática de las lenguas vivas sólo es necesaria para los eruditos, no para la generalidad de los jóvenes nobles. Repudió Locke con verdadera decisión el apren-

Digitized by Google

der de memoria textos latinos, componer frases, versos y efectuar declamaciones en este idioma (objeto principal de la enseñanza superior en aquel entonces). Igualmente, el griego sólo es necesario para los eruditos. En cambio, recomienda con insistencia el completo dominio de la lengua materna, atendiendo para ello el modelo que procuran los buenos escritores. La Lógica y la Retórica poseen según él escaso valor, y la controversia es siempre moralmente sospechosa. Mediante la lectura de escritores latinos se adquirirá cultura histórica. Recomienda igualmente que en modo alguno se den a leer escritores que excedan de la capacidad mental de la edad correspondiente, como era costumbre que ocurriera entre los humanistas. El Derecho natural y el Derecho civil deben aprenderse en las obras de Hugo Grocio y Pufendorf ; es igualmente indispensable que un noble inglés conozca la historia y la legislación de su país.

En el capítulo cuarto (§ 196-211) trata Locke de las perfecciones que deben adornar al hombre noble. Recomienda el baile y la equitación ; pero, en cambio, desaconseja la esgrima, por la frecuencia con que induce a duelos ; en su lugar es más útil el pugilato ; en último término, se interesa por la música. Su recomendación se dirige más bien hacia ciertas habilidades manuales como la jardinería, carpintería, grabado, ciertos trabajos en metal, etc. También señala la utilidad de conocer la contabilidad mercantil, para la buena administración de la riqueza. En cambio, censura la destreza en los juegos de cartas y de dados.

Digitized by Google

En el último capítulo (§ 212-217) habla de los viajes. Con ellos se solía terminar la educación de los jóvenes nobles, desde los 16 hasta los 20 años. Locke considera importantes los viajes para el aprendizaje de los idiomas extranjeros y para adquirir trato social; pero no aconseja que se hagan en cualquier edad, sino hacia los 14 años, bajo la dirección de un maestro, o después de los 20, y entonces completamente solo.

El tratado de educación de Locke influyó muy profundamente en la literatura pedagógica inglesa y francesa. Ya en 1695 apareció una traducción francesa, que en 1744 alcanzó la quinta edición. El «Emilio», de Rousseau, depende en gran escala de Locke.

E. Progreso de la nobleza desde la segunda mitad del siglo XVII. El ideal cultural del «galant homme». Las Academias caballerescas

En el período comprendido entre el comienzo de la Reforma y la guerra de los Treinta años, los intereses teológico-religiosos no sólo dominan la vida literario-intelectual, sinó también la política. La guerra de los Treinta años fué todavía producida por la pugna religiosa, pero ya durante el transcurso de la misma se patentizó un paulatino predominio de los intereses políticos. Las aspiraciones dinásticas dominan la época siguiente hasta muy entrado el siglo XVIII. Es la época en que se desarrolla el poder absoluto de los príncipes y las guerras dinásticas, cuyo principal actor es Luis XIV. Ciertas familias imperantes, que consideraban países

Digitized by Google

y pueblos sencillamente como propiedad suya, intentaron acrecer continuamente sus dominios usando procedimientos de fuerza, levemente encubiertos con frases jurídicas o teológicas. Desde la segunda mitad del siglo XVII se había operado, en comparación con los comienzos del XVI, una transformación profunda en la relación de los dos estamentos; burguesía y nobleza. Los nobles caballeros eran relegados a segundo término por la economía monetaria que comenzaba a imponerse, y en ocasiones quedaban arruinados. En cambio, las ciudades y la burguesía poseían una superioridad manifiesta: eran, también, los apoyos principales del Humanismo y de la Reforma. Pero desde el comienzo de las guerras religiosas (hacia 1550), las ciudades habían iniciado su decadencia económica. Todavía era más desfavorable la posición de los agricultores. Sus levantamientos eran ahogados en sangre, y desde entonces, oprimidos y expoliados por todas partes, fueron objeto de profundo desprecio.

Muy distinta era la situación de la nobleza. Sus más elevados representantes, es decir, los príncipes, habían logrado con la paz de Westfalia el reconocimiento de su soberanía; la baja nobleza, a medida que el poder absoluto de los monarcas se extendía por los territorios, iba perdiendo sus derechos feudales, mientras que la nobleza cortesana y oficial acaparaba todos los altos cargos en el ejército y en la administración (ramo que fué adquiriendo cada vez mayor desarrollo) y así alcanzaron honores, influencia y riqueza. La nobleza se había erigido, en todos los aspectos, como núcleo guiador de

Digitized by Google

la nación, y las residencias principescas sirvieron entonces de centro a la vida intelectual y social, mientras que las antiguas ciudades municipales se convertían en tranquilas villas campesinas. El gran número de Cortes existentes explica que los palaciegos se pudieran convertir en un estamento numeroso, envidiado de todo el mundo.

Las diferencias sociales entre nobles y burgueses tenían como fundamento el predominio político de la nobleza, que siguió desarrollándose hasta la primera mitad del siglo XVIII. Eran entonces los ciudadanos, a los ojos de la nobleza, los componentes del *peuple* (populacho), la *plebs*, los hombres vulgares, la canalla. Entre unos y otros existían diferencias de indumentaria y de lenguaje; parecía como si habitaran distintas naciones y solamente en forma « sumisa » podía acercarse un « ciudadano » a un « señor de calidad ». Todavía en los siglos XVI y XVII se consideraban lícitos los matrimonios entre plebeyos de condición libre, y nobles. En cambio, en el siglo XVIII el matrimonio con una *turpis et vilis persona* (con una persona vulgar y baja) se estimaba intolerable, a pesar de que esta sociedad noble no dejaba de titularse cristiana. Schiller describió esta situación en « Cábalas y amor », con revolucionario apasionamiento.

Quienes más sufrieron con ello fueron los labriegos; la avaricia de los príncipes les obligaba a realizar las más odiosas servidumbres, y a sufrir al mismo tiempo la opresión tributaria; temían sobre todo aquellas cacerías, imitadas de Francia, que causaban grandes daños

Digitized by Google

en la conservación de los animales de caza, y traían la desolación a extensas comarcas. La consecuencia de esto fueron numerosas emigraciones, por ejemplo, en Hungría, y la total desesperación de los que quedaron, quienes únicamente cultivaban sus campos lo estrictamente necesario para satisfacer sus inmediatas necesidades vitales.

Paulatinamente, los príncipes, incluso los más desaprensivos y disolutos, hubieron de reconocer que la perpetuación de este estado de cosas vendría a causar, a la larga, su propia ruina. Nuevamente se intentó elevar el bienestar de los territorios, para aumentar de este modo su capacidad tributaria, porque el lujo de la Corte y el ejército permanente consumían fuertes sumas de dinero. Para acrecer el rendimiento económico de los súbditos hubo de mejorarse también el sistema escolar; comienza entonces, de nuevo, una vigorosa tutela por parte del Estado, implantándose la obligatoriedad de asistencia a la escuela popular.

Pero también interesaba reorganizar la enseñanza superior, porque los funcionarios nobles necesitaban una formación más práctica que la ofrecida por la escuela humanista, cuyo fin natural era la elocuencia latina. Estimábanse entonces como especialmente útiles las Ciencias naturales y sus disciplinas auxiliares las Matemáticas, como medio de dominar la Naturaleza; y además las Ciencias políticas y la Estrategia. Existía aún otra nueva razón para que las escuelas eruditas del Humanismo se consideraran incapaces de satisfacer las necesidades de educación de la nobleza. Desde 1500,

Digitized by Google

Alemania se presentó con respecto a la cultura extranjera con un carácter predominantemente receptivo hasta la primera mitad del siglo XVIII. Primeramente penetró en dicho país el Humanismo que venía de Italia; en el siglo XVI, en tiempos de Carlos V, a la influencia italiana se agregó la española, y ésta fué, poco à poco, suplantada por la francesa. Ya en la segunda mitad del siglo XVI, muchos Consejos principescos y algunos príncipes, especialmente los del Palatinado, mantuvieron correspondencia en francés. Este idioma fué acreditándose cada vez más como lengua diplomática. Desde la segunda mitad del siglo XVII hasta principios del XVIII, es Francia, bajo el gobierno de Luis XIV, la primera potencia política y militar de Europa, y al mismo tiempo el principal vehículo de cultura. Una desusada importancia de las costumbres y la lengua francesa trasciende en toda la vida europea en la época que va desde 1670 hasta 1720.

El clasicismo francés del siglo XVII, desarrollado al calor del Renacimiento, recibió escasas influencias de la Antigüedad griega. Lo que Francia tomó más bien de la Antigüedad — por parentesco de sangre — fué el sentido romano, el ideal de la virtud viril de los romanos, la grandeza de ánimo propia de los estoicos y el imperialismo de Roma. El paganismo romano ofrece un contenido moral en los poemas trágicos de Corneille. La vida romana, el ideario político, la literatura de Roma imprimieron nuevos rumbos a la Francia de Luis XIII y de Luis XIV, influyendo sobre ella en los más diversos sectores. La cultura francesa de esta época,

Digitized by Google

la época del barroco, fué realmente muy solemne y mayestática. En los recintos palaciegos, donde principalmente moraba, se imponía una avasalladora magnificencia: techos colosales, salas de proporciones gigantescas; y en estas habitaciones de estilo manifiestamente ostentoso movíase una sociedad estilizada de extraordinaria gravedad: tacones altos, flamantes pelucas, encajes, casacas de seda, ornamentos y pieles preciosas, incluso para el sexo masculino. Y hasta después de la muerte de Luis XIV, cuando la dignidad fué cediendo el paso a la gracia, la seriedad a la alegría, la mesura a la indolencia, pudo hablarse aún de una cultura unitaria, que en realidad estaba ya moralmente corrompida, pero que, inconsciente de ello, vivía en el seno de un candor seguro de sí mismo.

En Alemania, esta cultura nunca dejó de ser artificiosa. Más de dos mil territorios independientes existían a la sazón en dicho país; mal podían equipararse estos pequeños potentados, estas mezquinas Cortes, a la cultura de una gran nación y de un rey grande. En lugar de la gravedad se impuso el amaneramiento, pasándose fácilmente de lo solemne a lo grotesco. Todavía menos adecuado era el espíritu popular alemán para recoger la gracia francesa. Los refinamientos imitados de Francia trascendían en Alemania a cosa burda, bárbara y liviana.

En la vida cortesana comenzó a dominar, como antes en la Corte francesa, la influencia de las mujeres y de sus salones, ofreciéndose para ello ocasión abundante en los bailes, carnavales y mascaradas.

Digitized by Google

Cuando, a la muerte de Luis XIV, la Regencia trajo consigo en Francia la supresión de la severa etiqueta hasta entonces imperante, y su sustitución con juegos bucólicos y fiestas en los jardines, Alemania siguió también este movimiento. Los jardines se convirtieron en puntos de reunión, con sus arbolillos y setos recortados; entre estanques y cascadas construyéronse pabellones, belvederes, arenas y teatros. La *maîtresse* fué ganando vergonzosamente terreno de decenio en decenio; condesas y princesas hacíanse representar, por pintores complacientes, casi desnudas, bajo la forma de Venus sobre las nubes, o de Diana cazadora.

Débense tener en cuenta todas estas relaciones para comprender el desarrollo de un nuevo ideal de vida en aquella época, el del *galant homme*.

Al ideal de la vida en una época corresponde el ideal educativo; y, como la burguesía admiraba a la nobleza, sucedió que esta cultura cortesana caballeresca se consideró como deseable por todos. La característica de esta cultura se concreta en el concepto de *galant*. Aplicábase esta denominación a quien lograba una determinada perfección en la *conduite*, es decir, en el nuevo régimen de vida a la francesa, que poseía una conversación agradable y podía exhibir toda clase de conocimientos y habilidades que estaban de moda. Por añadidura, el hombre había de ser « político », es decir, un inteligente hombre de mundo que supiera labrar su propia felicidad.

La vida en las clases superiores de aquel entonces se manifestaba, por regla general, en adulación y servi-

Digitized by Google

lismo hacia arriba, y en orgullo y brutalidad hacia abajo. Tras de las formas vacías se ocultaba con excesiva frecuencia una inspiración no menos huera. No se hacía nada de un modo sencillo y sin rodeos, y la falta de naturalidad parecía convertirse en una segunda naturaleza. Para quien los contemplara desde fuera, los cortesanos eran unos muñecos ridículos y grotescos. La primitiva simplicidad natural, y hasta la tosquedad de nobleza, cedió al carácter subrepticio y a la jerga cortesana; el humor agrio fué suplantado por el carácter festivo, la severidad por la adulación manifiesta, la naturalidad por un infantil exhibicionismo. Las notas características de esta concepción espiritual son el afán de figurar, el arrivismo. Especialmente este último, fué una plaga moral de la época, que trascendió hasta el siglo XIX, o al menos resucitó en él.

El ideal educativo del *galant homme* era manifiestamente opuesto al de las altas escuelas, con su proliferación del interés teológico y con su cultivo rígido del latín. Todavía en el siglo XVI las disputas teológicas habían suscitado vivas pasiones en los círculos cortesanos. Luego, desde la segunda mitad del siglo XVII, se aleja con frialdad a los disputadores recomendándoles que hagan la paz, especialmente cuando las controversias teológicas se oponen a los intereses políticos. Mientras el poderoso movimiento religioso de la Reforma dió durante mucho tiempo a los teólogos el régimen de la vida intelectual, desde la exaltación de los príncipes absolutos y de la nobleza, la dirección había vuelto nuevamente a manos de los seglares. El mundanismo triun-

18. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

faba de nuevo, el nuevo ideal de cultura era absolutamente terrenal, y sus defensores, si no se mostraban hostiles a la Iglesia, permanecían al menos indiferentes a ella.

Las numerosas y en el fondo estériles guerras religiosas habían infiltrado paulatinamente en los círculos directores un cierto « pacifismo religioso », sustentado por la convicción de que las distintas confesiones debían tolerarse mutuamente. Esta idea de tolerancia fué vigorosamente alentada por el movimiento llamado « de las luces » *(Aufklärung)*, cuyos partidarios consideraban como algo accidental las diferencias confesionales y religiosas frente a la « religión de la razón », consubstancial a todos los hombres. Leibniz (1646-1716), que, como Locke para Inglaterra, puede ser señalado como el padre de la *Aufklärung* en Alemania, se vanagloriaba de haber hallado una plegaria adecuada no solamente para el cristianismo, sino para los musulmanes y los judíos.

Pero el reverso de este apartamiento de la religión en los círculos cortesanos fué una pronunciada falta de idealismo y hasta un desprestigio moral, que muestra cómo muchos de los espíritus libres de aquella época no estaban todavía moralmente bastante sazonados para librarse de la inmediata tutela de la Iglesia. La segunda nota que junto al carácter mundano se aprecia en el ideal de la cultura de aquella época, como también en las concepciones de la *Aufklärung*, es la orientación unilateral hacia lo utilitario en la vida. Cierto que el cortesano, como el alto funcionario, no podía prescindir

Digitized by Google

en los servicios militares y civiles del uso del latín. Junto a esta lengua se reveló la conveniencia de poseer la francesa, y además el conocimiento de las modernas ciencias naturales y de las disciplinas políticas.

Como las escuelas existentes no podían satisfacer estas necesidades de cultura, fundáronse clases especiales de escuelas nobles, las llamadas « Academias caballerescas ».

En estas instituciones se había de educar a los jóvenes nobles, no sólo en las lenguas y en las ciencias necesarias, sino también en las costumbres y artes cortesanas. Por esta razón, se erigieron casi siempre en las ciudades que eran residencias de los príncipes y guardaron íntimo contacto con las Cortes. Los « académicos » tenían casi siempre « autorización para frecuentar la Corte principesca ». El mariscal de la Corte ponía a disposición de ellos caballos y pistas, e igualmente encontraban en las residencias afamados maestros de equitación, baile y esgrima. Entre las disciplinas de la enseñanza, cítase en primer término la Religión, porque los grandes señores, en su mayoría desaprensivos y libertinos, deseaban, sin embargo, por regla general, estar en buenas relaciones con la Iglesia ; estimaban a ésta, por lo menos, como un instrumento de dominio, como una institución que habituaba a los súbditos a obedecer a sus superiores como establecidos por Dios, y a consolarse de las miserias y opresiones de esta vida con la esperanza de otra más perfecta después de la muerte.

Estudiábase también una Ética, inspirada en el régimen de vida de aquel entonces, en unión con el Dere-

Digitized by Google

cho natural y la Política, y además, como Retórica, el llamado *studium oratorium*, bajo cuya denominación se comprendió el arte de sostener una conversación agradable y florida, de pronunciar discursos políticos y ocasionales, y de escribir cartas conforme al estilo moderno. Con las disciplinas científico-naturales se unieron, como aplicación suya, enseñanzas de arquitectura, especialmente en materia de construcción de fortalezas. Cultivábanse igualmente las Ciencias políticas de nueva creación : Derecho natural (o Filosofía del Derecho), Política (Teoría del Estado), Economía (nacional y doméstica), Estadística, Historia, Heráldica, Genealogía y Geografía. A esto se añadían las lenguas : latín y especialmente francés (utilizándose para la pronunciación de este idioma *maîtres* franceses), frecuentemente también italiano, y, en ocasiones, inglés.

Estas Academias caballerescas eran muy onerosas, y excedían por tal causa de la capacidad económica de muchos de aquellos pequeños Estados. Los gastos de pensión y enseñanza que exigían a los hijos de los nobles eran muy elevados, y el rendimiento obtenido bastante escaso. Además, no eran adecuadas para formar discípulos, sino para soportar « señores jóvenes ». Traían éstos juntamente con su escasa cultura un desmesurado orgullo que les hacía concebir la ciencia como una ocupación superflua y hasta denigrante para su clase. Por añadidura, los ejercicios caballerescos y la participación en la vida de la Corte ocupábales una gran parte de su tiempo.

Digitized by Google

Por esta razón, casi ninguna de estas Academias caballerescas lograba mantenerse con vigor. A causa de esto, conforme cesaba la posición preponderante de la nobleza en el Estado y en la sociedad, fueron sucumbiendo estas instituciones a fines del siglo XVIII. Durante el siglo XIX, la nobleza volvió a mandar sus hijos a las Universidades (como en el siglo XVI). Fué decisivo en este aspecto el hecho de que la burguesía fuera erigida por la Revolución francesa en clase dominante.

En los siglos XVII y XVIII, sin embargo, se otorgaba a la nobleza tal estimación que entonces se puso de moda ennoblecer a los ciudadanos más eminentes, especialmente funcionarios y eruditos, y, más tarde, también a los financieros. En los siglos XV y XVI semejante proceder hubiera parecido ridículo a los sabios. Los humanistas y teólogos, en la época de Erasmo y Lutero, consideráronse a sí mismos como el más noble estamento.

También es característico para la influencia dominante de la nobleza el hecho de que, desde la segunda mitad del siglo XVII, el mundo de los sabios comenzó a imitar servilmente a la nobleza en sus manifestaciones externas. En el siglo XVI los profesores, y, en su mayoría, también los estudiantes, llevaban traje talar, mientras que en la época que historiamos adoptaron el traje cortesano. Los estudiantes trataron de adquirir modales caballerescos, exhibiéndose con calzas y espuelas, gorgueras y dagas, plumas y distintivos. Tampoco faltaron otras costumbres caballerescas, especialmente las aventuras amorosas y de honor. Los duelos comenzaron desde

Digitized by Google

el principio del siglo XVII. A pesar de esta pretendida caballerosidad, la vida estudiantil de aquella época era de una tosquedad extraordinaria y de una moralidad muy sospechosa.

F. El Pietismo y su influencia sobre la enseñanza. August Hermann Francke

Hemos visto ya cómo en la segunda mitad del siglo XVII, dentro del protestantismo, se desarrolló una nueva ortodoxia y Teología escolástica, para la cual tenía máxima importancia la pureza de la doctrina, predominando el elemento intelectualista en el concepto de la religión cristiana. Esta Teología escolástica y de controversia dominó por espacio de más de 100 años. Desde el último cuarto del siglo XVII comenzó a abrirse paso una transformación. En los círculos cortesanos no se quería ya oír hablar de contiendas teológicas, sino que incluso entre los mismos creyentes se renunció a un examen racional de la doctrina, tendiendo en cambio a un Cristianismo de estructura más sentimental y poniendo un mayor interés en aplicarlo a la vida práctica. Teníase la convicción de que el Cristianismo auténtico no era, en primer término, el mantenimiento de los dogmas y sistemas teológicos, sino el manantial de una nueva vida interior, y, al mismo tiempo, de la renovación moral de la existencia. Esto era interpretado como un retorno a la religiosidad primitiva, y a la vez como una reacción del espíritu popular cristiano contra las tendencias puramente mundanas de los círculos cor-

Digitized by Google

tesanos y contra su fingido Cristianismo ; frente a éste llegó en ocasiones a manifestarse un ideal ascético de la vida. Este nuevo movimiento religioso, denominado « Pietismo », se caracteriza por una absoluta condenación de todos los placeres y alegrías de la existencia, por ejemplo, de la danza, del juego, de la asistencia a teatros y conciertos, y en no menor escala se distingue por la indiferencia con que contemplaba los sectores más excelsos de la cultura humana, como la Ciencia y el Estado. A esto se añade un rasgo de misticismo, que con frecuencia indujo a la exaltación y dió lugar a estados extáticos y visionarios. Si antes se estimaba, por ejemplo, que la misión de la escuela consistía en servir de instituto de educación para todo el pueblo, y en hacer de los jóvenes cristianos, ciudadanos bondadosos y fieles administradores de sus negocios terrenos, la educación pietista consideró como misión principal suya, la de educar a los jóvenes cristianos mundanales y pecadores para convertirlos, en una palabra, en pietistas.

Felipe Jacobo Spener (1635-1705), fundador de esta tendencia, se preocupó de dar a la educación un sello ascético. A este fin reanimó la enseñanza catequística, a la cual se dedicó el mismo Spener con gran entusiasmo. También introdujo la « Historia bíblica o Sagrada » como disciplina especial en la enseñanza de la Religión.

Todavía influyó más poderosamente la educación en sentido pietista August Hermann Francke (1663-1727). Fué alumno del Gimnasio de Gotha, en el cual se percibían todavía las influencias de Ratiquio, y donde se prestaba una cierta atención a las disciplinas reales. De

Digitized by Google

él poseemos una minuciosa descripción de su propia evolución interior. Despréndese de ella que, durante varios años, estuvo en lucha consigo mismo, reprochándose el haber concebido la Teología solamente con la inteligencia, en lugar de acogerla con el corazón, y haber caído siempre en brazos del demonio, en lugar de vivir una existencia disciplinada, equitativa y bondadosa. Estas pavorosas luchas internas tuvieron para él un repentino final, por un acontecimiento religioso ocurrido en la primavera de 1687, a consecuencia del cual conoció la clemencia de Dios y se sintió « súbitamente trastornado, como por una corriente de alegría ».

Desde esta conversión, Francke se preocupó celosamente de mejorar la educación infantil, a su juicio sumamente corrompida. Sobre la base de su propia experiencia personal, adquirió la convicción de que una prueba de intensa penitencia era condición necesaria para todo hombre que deseara su propio renacimiento interior y el benéfico goce de la clemencia divina. Característica de su Pedagogía, pero a la vez nota perniciosa de ella, fué su creencia de que este proceso de renovación interna, como postulado del desarrollo ético-religioso, debía provocarse también en los niños. Ello había de conducir a un caos religioso y a un trato inadecuado del alma infantil, para que la transformación que en el propio Francke había seguido un curso natural, y había acaecido a los veinte años después de amargas experiencias, fuera logrado en los niños, y precisamente por influencia de otras personas.

Digitized by Google

Después de su « renacimiento », Francke actuó con gran celo y éxito en la Universidad de Leipzig. Es innegable que sus alumnos se distinguían de los demás en la vida estudiantil por su comportamiento honrado ; pero los profesores se lamentaban, y no sin razón, de que dichos muchachos menospreciaban los estudios científicos. « Si se les habla de *collegiis philosophicis*, *logicis*, *metaphysicis*, etc., se reían de ello », afirmábase en una protesta contra Francke dirigida por la Facultad de Teología al Elector. Los ortodoxos adversarios de Francke lograron expulsarlo de Leipzig en 1690, no siendo tampoco más favorable su suerte en la Universidad de Erfurt. En diciembre de 1691, por recomendación de Spener, fué nombrado profesor de griego y lenguas orientales en la Universidad de Halle, recién fundada a la sazón. Al mismo tiempo, se le otorgó también un beneficio de predicador para que subviniera más cumplidamente a sus necesidades. En lo sucesivo actuó en Halle juntamente con Thomasius. Ambos profesores habían sido expulsados a la par de la Universidad de Leipzig, como « revolucionarios ». En realidad, ambos se mantenían tan hostiles contra el Escolasticismo dominante en las escuelas, como anteriormente Lutero contra el Escolasticismo medieval. Ambos compartían también la tendencia de la época hacia lo práctico y lo útil y se preocupaban, en consecuencia, de implantar en la enseñanza de la juventud los elementos de la cultura moderna. Finalmente, ambos coincidían en el menosprecio del sistema escolar humanista, existente a la sazón, aunque partían de fundamentos totalmente dis-

Digitized by Google

tintos. El pietismo, por su tendencia antimundana, no es propenso a estimar en su valor la ciencia y la cultura, y especialmente se siente repelido por todo «Humanismo», como encarnación de una concepción del mundo y de la vida racionalista y terrena, cuyo «egoísmo» y «orgullo» repudia el pietismo, dominado por el sentido de la impotencia humana y de la absoluta sumisión frente a Dios.

Pero precisamente esta «tendencia humana» estaba representada por Thomasius, y si éste, como después de él los pedagogos «iluminados», quiere reformar también la organización escolar humanista, es porque la considera anticuada, y porque está convencido de que la cultura moderna se halla muy por encima de la antigua.

Así advertimos que, a pesar de la común posición de lucha contra el Escolasticismo y la ortodoxia dominante, existía una íntima oposición entre las tendencias representadas por Francke, de una parte, y por Thomasius de otra. En el primero, nos hallamos con un ideal cristiano ajeno al mundo y ascéticamente concebido; en el segundo, por el contrario, advertimos una inspiración fundamentalmente mundana, una elevada estima de la razón, que en definitiva tendía a hacerse libre de la autoridad de la Iglesia.

En el año 1723 se llegó a una ruptura manifiesta en el estado de secreta tensión existente entre el racionalismo «iluminado» y el pietismo, cuando Cristián Wolff, sucesor de Thomasius, fué expulsado de Halle y desterrado de Prusia, por orden del rey Federico

Digitized by Google

Guillermo I y a consecuencia de las sospechas infundidas a los pietistas. Francke consideró este hecho como resultado de sus plegarias para la destrucción de este «gran poder de las tinieblas».

Esta estrechez de miras religiosas de Francke no significa desprestigio alguno para la gran labor pedagógica que desarrolló en Halle, movido por su auténtica piedad cristiana. Desde un principio, procuró luchar no sólo contra la miseria corporal, sino también contra el abandono espiritual del pueblo. Un donativo de siete florines, que encontró en el cepillo de una iglesia, le animó a defender la idea de construir una escuela para pobres. Con el dinero compró libros de texto, y, desde la Pascua de 1695, dió por espacio de dos horas diarias enseñanza a los niños pobres, con la ayuda de estudiantes sin medios de fortuna. Como muy pronto las personas acomodadas comenzaron a confiar sus hijos a este educador, separó las escuelas «de pobres» y «de burgueses» (las dos pertenecientes a la categoría de escuelas nacionales). Para los hijos de los nobles, que encontraban demasiado cara la Academia dedicada a su clase, instituyó el llamado *Pedagogium*, al cual se agregó muy pronto como institución paralela una escuela latina para los hijos de los ciudadanos: la famosa *Latina*.

Del mismo modo que la Pedagogía pietista ponía especial interés en la educación ético-religiosa, concedióse también gran importancia a la educación por el sistema de internado. Por eso Francke se decidió muy pronto a recoger junto a sí a los niños más pobres y abandonados. Esto dió lugar a la fundación del «Hos-

Digitized by Google

picio », en torno al cual fueron agrupándose poco a poco los restantes edificios escolares e institutos de la « Fundación Francke ». Entre ellos figuraron una librería (que produjo un gran rendimiento) y una farmacia.

Cuando Francke murió en 1727, concurrían al *Pedagogium* 82 alumnos, a la *Latina* 400, a las escuelas burguesas 1725 alumnos de ambos sexos, y en el Hospicio había 100 niños y 34 niñas. Además de 8 inspectores y 10 auxiliares de ambos sexos, actuaban en las distintas instituciones, aparte de 8 maestras, 167 profesores, en su mayoría estudiantes, con pensión gratuita, y que para atender también a sus estudios daban un número limitado de horas de clase. En los institutos pertenecientes al género de las escuelas populares se destinaban siete horas a las clases, y cuatro de ellas a la enseñanza de la religión. Para aprender a leer y escribir se empleaba ya la Biblia. La escritura era objeto de esmerado cultivo, a causa de su gran utilidad, dándose a los niños también nociones de redacción de cartas y documentos mercantiles. También se atendió mucho a la enseñanza del canto, por su importancia para el culto. La enseñanza de la contabilidad, a la que sólo se dedicaban dos horas semanales, era insignificante. Los trabajos manuales no sólo eran practicados por las muchachas, sino también por los niños que debían aprender algunos de ellos. Faltaba todavía una enseñanza de las disciplinas reales ; no obstante, los maestros, en los paseos escolares, debían comunicar a los alumnos conocimientos de este género, y también les hacían cantar composiciones adecuadas. Diariamente había una hora de rezo en la iglesia.

Digitized by Google

Los profesores de estas escuelas eran estudiantes pobres que, a cambio de dos horas diarias de clase, tenían pensión libre y disfrutaban además de una remuneración semanal de cuatro dineros. Ellos mismos recibían una cierta instrucción en lectura y escritura, porque pocos *studiosi theologiae* de aquel entonces sabían « escribir una carta sin faltas de ortografía, en su propio idioma » (lo cual era consecuencia del cultivo del latín que imperaba omnímodamente en las escuelas superiores). Estos estudiantes instructores debían distinguirse por su fervor cristiano. La suprema dirección del instituto era llevada a cabo por Francke en persona.

La disciplina era muy severa, los castigos corporales frecuentes. Los niños debían estar constantemente sometidos a una esmerada inspección. Esto era una consecuencia de la concepción pietista, según la cual la naturaleza humana estaba completamente degenerada por el pecado original, y la voluntad natural, orientada hacia la maldad, debía ser domeñada en absoluto. Así, los niños eran obligados, después de los castigos, a dar las gracias por ellos, ofrecer la mano y hacer promesa de corregirse.

No existían vacaciones, si se exceptúan los domingos y días festivos. Prohibíanse estrictamente el baño y los ejercicios sobre el hielo, e incluso los juegos : « la vanidad y locura de éstos debe ser patentizada a la manera evangélica » ; « los escolares deben encontrar su verdadera alegría y el más dulce placer en la contemplación del Salvador ».

Digitized by Google

Para lograr el desarrollo físico, practicábanse, además de toda clase de paseos, diversos trabajos en la casa, en el corral y en el jardín.

La escuela superior estaba representada en la Fundación de Francke por el *Pedagogium* (especie de Academia caballeresca) y la *Latina* (escuela docta para discípulos de Halle y para hospicianos privilegiados). La enseñanza de la religión y los ejercicios piadosos ocupaban también en este caso el primer lugar. El latín era todavía la disciplina dominante, tendiéndose a que los alumnos conversaran entre sí en latín durante el mayor tiempo posible. Un importante medio de enseñanza eran los *Colloquia Terentiana* (Conversaciones sobre Terencio), redactados por Freyer, uno de los inspectores del *Pedagogium*.

El griego y el hebreo fueron cultivados en cuanto eran necesarios para los futuros teólogos; en el *Pedagogium* se aprendía el francés.

La enseñanza de las disciplinas reales fué en un principio muy modesta, extendiéndose después paulatinamente. En ellas se comprendían también las llamadas « Prácticas recreativas ». Bajo esta denominación se comprendían las visitas a artesanos, para contemplar el trabajo de éstos, y hacer ejercicios de latín; además, enseñanzas relativas a animales, hierbas, árboles, metales, piedras y otros minerales, tierra, agua, economía doméstica, plantas medicinales, Física experimental, Astronomía, Botánica, Anatomía, y todo ello con ilustraciones en la medida de lo posible. En esta atención dedicada a los conocimientos reales, con la que Francke

Digitized by Google

se aproxima a Comenio, radica de una las principales excelencias de la Pedagogía de Halle, en la que la enseñanza era verdaderamente intuitiva. Ya Francke, en un proyecto de 1699, que no llegó a realizarse, se propuso crear un *Pedagogium* especial para aquellos que solamente desearan ser iniciados en escritura, contabilidad, latín, francés y ecomomía, y no hubieran de continuar los estudios (es decir, que no visitaran la Universidad), dedicándose a servir de escribanos, comerciantes o administradores de haciendas rurales.

Las opiniones pedagógicas de Francke se resumen en su obra : « Breve y sencilla enseñanza de cómo deben ser iniciados los niños en la verdadera piedad e idoneidad cristiana. »

Respecto a los métodos, Francke dió muy sabios consejos, pronunciándose abiertamente contra el aprendizaje memorista de materias no entendidas, recomendando en cambio la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Una *classis selecta* debía servir de tránsito a la Universidad, adquiriéndose en ella nociones elementales de Filosofía, Teología, Jurisprudencia y Medicina.

El objeto de la enseñanza pietista fué educar cristianos piadosos y súbditos de provecho.

El rey dispuso que, al proveerse los cargos, fueran preferidos los profesores recomendados por Francke.

Diversas escuelas alemanas que, en el siglo XVIII figuraban entre los institutos más importantes, fueron reformadas bajo la dirección de discípulos y colaboradores de Francke, según las ideas de éste, y se convirtieron

Digitized by Google

en institutos modelos para los demás. A consecuencia de ello, en muchas otras escuelas se concedió una cierta importancia al estudio del idioma materno, del francés y de los conocimientos útiles, y, en lugar del sistema de clases, se implantó el sistema de especialidades de Francke o sistema paralelo.

Además en el siglo XVIII se operó muy lentamente y con escasa profundidad la modernización de las escuelas superiores en Alemania ; el principal objeto de la enseñanza siguió siendo el latín, cultivado a la manera tradicional ; el conjunto de la alta cultura se mantuvo, en términos generales, en el mismo estado que había logrado alcanzar a principios del siglo XVI, bajo la acción combinada del Humanismo y de la Reforma.

Las corrientes espirituales y los acontecimientos políticos y económicos causaron una renovación, durante los siglos XVIII y XIX. El estudio de este profundo cambio será objeto de nuestra atención en el Libro III de esta Historia de la Pedagogía.

Digitized by Google

LIBRO III

Desde el siglo XVIII hasta la actualidad

Digitized by Google

Digitized by Google

I. La « época de las luces » (Aufklärung) y su influencia sobre el sistema de enseñanza

A. La concepción del mundo en la « época de las luces » y su relación con el objeto de la enseñanza

La concepción del mundo y de la vida en la «época de las luces» tiene sus principales raíces en la Filosofía moderna, creada de una parte por los pensadores ingleses Bacon, Hobbes y Locke, y de otra, por filósofos continentales como Descartes, Spinoza y Leibniz.

Sus rasgos característicos son, en resumen, los siguientes:

1. Su inspiración es mundana y terrenal, y en este sentido se halla en abierta oposición con el concepto eclesiástico cristiano, según el cual el centro de la existencia humana está situado en el más allá, criterio que dominó durante la Edad Media y también en los siglos XVI y XVII, después de imponerse sobre el Humanismo.

2. La « época de las luces » está llena de una alegre confianza en las energías y virtudes de la naturaleza humana primitiva, en oposición a la doctrina eclesiástica de la total impotencia y perversidad del hombre.

Digitized by Google

3. Los hombres de esta época son gozosamente activos y están inspirados por una fe optimista en el progreso, contraponiéndose así a la valoración pesimista de la vida terrena según la concepción eclesiástica, para la cual la tierra es un valle de lágrimas.

4. El pensamiento de esta época es racionalista, es decir, sólo la razón debe decidir sobre lo verdadero y lo útil; en cambio, se rechaza todo lo llamado suprarracional, especialmente la doctrina eclesiástica de los milagros.

5. Como la razón del individuo decide en última instancia sobre todas las cuestiones de la vida y de la existencia, el individuo se emancipa de las autoridades dominantes, especialmente la de la Iglesia, y queda confiado a sí mismo.

6. La «época de las luces» es intensamente intelectualista: considera la razón, capacidad de pensar y conocer, como la principal excelencia del hombre, y estima que la condición más importante para el progreso humano es liberar a los hombres de opiniones falsas, prejuicios tradicionales y supersticiones de toda especie, es decir, «iluminar» los entendimientos.

También se muestra propensión a considerar los productos de la vida colectiva humana (religión, y organizaciones eclesiásticas y políticas) como creaciones de la razón, y, por consiguiente, como algo casual. Se opina, por ejemplo, que el Estado descansa en un contrato pactado por los individuos, y, en consecuencia, se intenta restituir nuevamente al individuo sus derechos «innatos» y darles vigor frente a la colectividad.

Digitized by Google

De aquí se desprende la tendencia a nivelar todas las diferencias sociales, negándose a seguir reconociendo los privilegios de la nobleza y del clero ; finalmente se propone acabar con la esclavitud del individuo por parte de las corporaciones, por ejemplo, en los gremios.

7. La posición de los « iluminados » es francamente antihistórica ; están muy lejos de venerar lo existente y lo antiguo simplemente por razón de su edad : más bien se mira al porvenir y se tiende a renovar lo existente en el sentido de los ideales futuros, que tanto entusiasmo despiertan.

8. Precisamente en esta razón se basa el entusiasmo pedagógico de los « iluminados » ; el perfeccionamiento de la cultura se estima como el mejor medio para fomentar el progreso del género humano, existiendo una cierta propensión a despreciar las dificultades inherentes a la educación propiamente dicha, porque, partiendo de una concepción intelectualista, se cree que mediante la implantación de una enseñanza más perfecta se logrará la principal finalidad de la reforma pedagógica.

9. Caracteriza, finalmente, al ideario de la « época de las luces » el hecho de que sólo atiende a los individuos de una parte, y a la Humanidad de otra, es decir, que desde un aspecto es individualista, desde otro, universal o cosmopolita. Del mismo modo que las divergencias de religión y confesiones se consideran como un elemento indiferente, y hasta como una perturbación de lo verdaderamente esencial al sentimiento religioso, se inclinan los « iluminados » a ver en las diferencias nacionales algo accidental y poco importante, dedicando,

Digitized by Google

en cambio, todo el aprecio a la Humanidad como tal, en la cual se presupone que todos los individuos son iguales por naturaleza.

El padre espiritual de los «iluminados», en Inglaterra, es John Locke (1632-1704). También tienen interés los deístas ingleses Herbert de Cherbury (m. 1648), Toland (m. 1732), y Tindal (m. 1733). Abrigan éstos la convicción de que el contenido verdadero de la Religión se limita a lo que todas las religiones tienen de común. La esencia de esta «religión natural» o «racional», por ellos reconocida, se resume en los siguientes principios: Dios existe; Él juzga rectamente lo bueno y lo malo en esta vida y en la otra; una vida moral es el mejor culto a Dios. En los dogmas de las religiones confesionales, los deístas no ven sino invenciones de los clérigos y tergiversaciones de la religión natural.

En Francia fué trascendental para la expansión del movimiento «de las luces» Pierre Bayle (1647-1706), cuyo *Dictionaire historique et critique* (1695-97) contribuyó a despertar la duda religiosa y sirvió de pasto al escepticismo. El representante que con mayor brillantez y eficacia trabajó por el nuevo movimiento es Voltaire (1694-1778), sumamente influído por Locke. Tiene, además, importancia el círculo de los «enciclopedistas» reunidos en torno a Diderot y d'Alembert.

Al intelectualismo de la «época de las luces» contrapone Rousseau (1711-1778) una robusta filosofía sentimental; pero comparte, sin embargo, con los «iluminados» la tendencia a la emancipación de los individuos con respecto a las autoridades dominantes.

Digitized by Google

Sabido es que todos estos hombres, con su acerba crítica de la situación de su época, prepararon intelectualmente la Revolución francesa.

En Alemania, figuran como jefes espirituales de la *Aufklärung:* Leibniz (1646-1716), Thomasius (1655-1728), Wolff (1679-1754), los llamados filósofos populares, y en lugar muy señalado Lessing, Kant y Herder. Estos dos últimos rebasan, en parte, el movimiento « de las luces ».

Examinemos ahora la relación de los « iluminados » con las disciplinas culturales. Por lo que respecta, en primer término, a la Religión, era ésta totalmente rechazada por los representantes más radicales del movimiento en Francia. Ingleses y alemanes, por el contrario, se mantuvieron más bien en el racionalismo religioso y en el deísmo, estimando esta última tendencia como sin importancia las diferencias existentes entre las religiones y confesiones positivas. En la « Sociedad filantrópica de Dessau », fundada por Basedow en 1774, instituto modelo del espíritu de las nuevas tendencias, se enseñaba religión; pero esta enseñanza se reducía a esclarecer el concepto del « Padre de todas las cosas » a quien debe venerarse realizando buenas acciones. Las enseñanzas religiosas verificadas en este instituto debían ser adecuadas por igual a cristianos, judíos y turcos. Naturalmente, los « iluminados » tendieron a limitar en la mayor escala posible las enseñanzas religiosas y los ejercicios tradicionales, que fueron objeto de un esmerado cultivo por parte de los pietistas.

Digitized by Google

La relación con la Antigüedad presenta un doble aspecto. De un lado la concepción del mundo, racionalista y terrenal, propia de los « iluminados », era afín a la antigua. Con su entusiasmo por la virtud, veneraban a personalidades clásicas como Sócrates, Platón y Séneca, y en el cuadro idealizado de las antiguas Repúblicas se encendían las ansias de libertad de los « iluminados ». Finalmente, era a éstos muy simpático el sentido cosmopolita propio de la época imperial romana. También estaban, como los humanistas, en lucha contra todo lo medieval, y contra el Escolasticismo, todavía muy robusto en las Universidades de entonces.

Pero, por otra parte, les faltaba en absoluto el entusiasmo de los humanistas por la Antigüedad, y especialmente por el sector artístico de la cultura clásica. Los «iluminados» estaban convencidos de que los clásicos habían sido superados hacía mucho tiempo. A esto se añadía la opinión de que las palabras no son más que medios arbitrarios para la expresión de las ideas ; en este sentido, el aprendizaje de idiomas extranjeros, con inclusión del latín, no es más que una carga para la enseñanza ; finalmente, se creía que la literatura antigua tiene escasa relación con las exigencias prácticas de la vida actual y que, en consecuencia, es inútil dedicarse con detenimiento al estudio de aquélla.

Mucho más amable era la posición de los « iluminados » frente a aquella multitud de elementos de cultura que suelen reunirse bajo la denominación de «conocimientos reales». La tendencia hacia el saber enciclopédico se había manifestado ya en el siglo XVII ;

Digitized by Google

bastará recordar la idea de la « Pansofía », de Comenio. Las obras antiguas de conjunto, sistemáticamente distribuídas, fueron desplazadas por libros alfabéticamente ordenados, cuya serie quedó inaugurada en 1695 por el *Dictionnaire*, de Bayle. La transformación formal es muy característica : el criterio erudito cede a las consideraciones de carácter práctico, que exigen la inmediata utilización de la ciencia.

La obra más grande en este sector es la conocida « Enciclopedia », es decir, *Dictionaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (17 vols. de texto, 11 vols. de grabados en cobre). Apareció de 1751 a 1772, y, en 1774, estaba difundida en el extranjero en cuatro traducciones.

Del mismo modo que en el siglo XVII, las orientaciones pansóficas de la *Janua* y del *Orbis pictus*, de Comenio, habían influído considerablemente en el sistema de enseñanza, así sucedió en la « época de las luces » con la « Obra elemental », de Basedow, que sirvió de base a la enseñanza por espacio de quince años. Consistía en 100 láminas con grabados, provistos de prolijos comentarios ; a continuación se insertaban sendas traducciones francesas y latinas. La primera lámina ofrece ya materia para las explicaciones más diversas, como las relativas a artículos alimenticios, origen de las plantas, animales y hombres, conocimiento y sabiduría, benevolencia y egoísmo, sociedad, tráfico, comercio, bebidas y embriaguez, vida, muerte, alma, propiedades generales del cuerpo, valor de las cosas, propiedad, salario, dinero.

Digitized by Google

La aspiración a que los conocimientos reales pudieran ser accesibles a círculos más amplios, que de este modo quedaban « iluminados », se manifiesta en el hecho de que los escritores, especialmente los filosóficos, usaron cada vez más la lengua materna y escribieron en forma perfectamente inteligible. Si en el siglo XVII la poesía había empezado a expresarse ya en los idiomas nacionales, en el XVIII siguió también este camino la prosa, y no sólo la literatura, sino la científica.

Fuera del ámbito de la Filosofía y bajo su influjo, figuran tres grupos y disciplinas que adoptaron una estructura más pupular y, como consecuencia, de mayor eficacia para la cultura general : las disciplinas histórico-políticas, las llamadas « bellas ciencias » y las Ciencias naturales.

Por lo que al primer grupo respecta, el « siglo de las luces » era efectivamente ajeno al interés y comprensión de lo histórico. Pero la tendencia a esclarecer todas las relaciones humanas se aplicó también al pasado, aunque en menor escala a las acciones políticas que al desarrollo de la inteligencia y de la cultura. Puede afirmarse que la Historia de la cultura es una creación del siglo XVIII. El punto de vista filosófico se erige en dominante, en sustitución del teológico (dirección de la historia humana por Dios). A la cabeza de esta literatura figura el *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations*, de Voltaire. Bajo la influencia de este pensador, admiraron los salones la cultura china, despreciaron la Edad Media como una época sombría, y mostraron, en cambio, su entusiasmo por los progresos de la industria y de las artes de la paz.

Digitized by Google

Cuando Rousseau apareció con su apasionamiento por los virtuosos pueblos naturales, todo el interés se concentró sobre éstos, estusiasmando a las gentes los isleños del Mar de las Indias (Tahití).

Las Ciencias políticas adquirieron especial popularidad por obra de Montesquieu. Su *Esprit des Lois* (1748) se imprimió veinte veces en año y medio. Entonces suscitó también gran interés la Constitución inglesa, la teoría de la división de poderes y los derechos del Parlamento.

La obra de Adam Smith *Wealth of nations* (1776-78), que investigaba en dos volúmenes la naturaleza y causas del bienestar de los pueblos, suscitó una intensa afición hacia las cuestiones de carácter económico. Finalmente, el *Émile*, de Rousseau (1762), erigió el problema de la educación natural en punto central de la discusión, despertando en Alemania un gran entusiasmo pedagógico y una abundante literatura, mientras que en Francia su trascendencia fué más bien de carácter político.

Entre las « bellas ciencias » comprendíanse aquellas en las cuales se investiga el concepto de lo bello, selecto, agradable y conmovedor, derivando de estas categorías las reglas de las Bellas Artes y sirviendo su estudio de introducción a la Crítica. La necesidad de contar con principios firmes para este juicio dió lugar a la Estética. Su fundador en Alemania fué Alejandro Baumgarten (1714-1762).

También las Ciencias naturales penetraron en el círculo de la cultura general; tendióse a buscar en

Digitized by Google

dichas Ciencias la solución a las más elevadas cuestiones, tratándose de basar toda la concepción del mundo sobre la observación inmediata de la realidad, hecho que dió lugar al desarrollo del naturalismo (especialmente en Francia).

El conde Buffon, con su *Histoire naturelle* (1749 y siguientes), mediante una artística exposición, hizo atractiva para los círculos más amplios una ciencia que hasta entonces se había considerado seca e inaccesible para los profanos. La « Enciclopedia » difundió numerosos conocimientos de las Ciencias naturales aplicadas, e hizo popular la idea de Bacon de que la misión del hombre es conocer la Naturaleza para dominarla. El desarrollo económico y el interés de los Gobiernos por el mejoramiento social de sus súbditos contribuyeron a difundir los conocimientos naturales y a hacerlos útiles en la educación de la juventud.

B. El « Emilio », de Rousseau

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) describió su propia vida en sus famosas *Confessions*. Nosotros nos limitaremos a destacar ciertos rasgos que vienen a explicar algunas de sus concepciones pedagógicas.

No disfrutó Rousseau de una esmerada educación paterna. Su padre, relojero en Ginebra, como su tío, con quien vivió desde los 10 años, se preocuparon muy poco de él, y así se formó de una manera más bien autodidáctica, tomando como punto de partida sus excelentes disposiciones. No logró crearse una profesión

Digitized by Google

propia, ni, por consiguiente, una posición firme en la sociedad culta de aquella época. Fué todo lo posible: grabador, lacayo, secretario, profesor de música, compositor, copista de música y escritor.

Finalmente, le faltó una vida familiar sana. Siendo muy joven, vivió con la señora de Warens, de más edad que él, y más tarde contrajo un disparatado matrimonio con una joven inculta, Teresa Levasseur. Los cinco hijos que de ella tuvo los llevó a la Inclusa. Este hecho muestra su irrefrenable individualismo, su deseo de estar libre, como de las trabas de un oficio, de los vínculos de un matrimonio legal y de los deberes hacia los propios hijos.

Fundamentales para la pedagogía de Rousseau son las ideas que expuso ya al contestar dos preguntas planteadas por la Academia de Dijon. En 1749, la pregunta versó acerca de si el progreso de las Ciencias y de las Artes había contribuído a la depuración de las costumbres. Rousseau contestó con un enérgico: No. Este progreso había perjudicado gravemente a la moralidad, al buen gusto y al bienestar genuino. Análoga labor crítica fué la desarrollada por él en 1753, al contestar otra pregunta relativa a la causa de la desigualdad de los hombres: también era la cultura culpable de este hecho, siendo a su vez de lamentar que la misma desigualdad la hubiera traído al mundo. En cambio, pintaba con alegres colores la felicidad del hombre natural: el hombre, tal como sale de la mano de la Naturaleza, antes de ser degenerado por la cultura, es para él inocente, desapasionado y feliz.

Digitized by Google

La polémica en torno a la injusticia de la propiedad privada, en esta obra, significa el tránsito al *Contract social*, 1762. En él describe una ordenación social idealista, mediante la cual se acabará con la tiranía, bajo cuyo dominio gimen aún los hombres. En el mismo año 1762, apareció su libro *Émile ou de l'éducation*, que causó una sensación extraordinaria, encontrando a un mismo tiempo admiración entusiasta y animadversión profunda. A instancias del clero, el libro fué públicamente quemado en París por el verdugo, y se dictó contra Rousseau una orden de arresto. Causó sorpresa especialmente el capítulo *Confesión de un vicario saboyano*, donde se exponen los fundamentos del deísmo (1) religioso, es decir, de la religión natural-racional, aunque con ataques al Cristianismo confesional, así como al materialismo y al ateísmo. En el *Emilio* se aprecia claramente en Rousseau la influencia del *Essay on education*, de Locke (1693). Pero en boca de Rousseau, todo parece nuevo. La expresión poderosa, arrebatadora, del problema educativo, hizo de éste una de las más grandes cuestiones de la época.

Rousseau se apoya sobre el mismo terreno que los « iluminados » franceses, cuando se pronuncia por la libertad del individuo y combate el orden existente

(1) Bajo la denominación de « deísmo » se comprende la concepción según la cual Dios ha creado el mundo, en efecto, pero lo deja encomendado a sí mismo y no interviene en el natural proceso de los acontecimientos (por ejemplo, mediante « milagros »). « Teísmo », en cambio, es la creencia (representada sobre todo por la Iglesia cristiana) de que Dios no sólo ha creado el mundo, sino que, sin interrupción, lo guía y gobierna.

Digitized by Google

simbolizado por el Estado y la Iglesia. Pero existe una profunda divergencia entre el frío intelectualismo de los « iluminados », unido muchas veces con el escepticismo y la frivolidad, y la profunda exaltación y el apasionado idealismo que caracterizan a Rousseau. No menos distintos eran la orgullosa superioridad de los « iluminados », de una parte, y el odio proletario que Rousseau sentía contra la cultura aristocrática dominante, y su exaltado entusiasmo por la Naturaleza, de otra parte. De la observancia de su lema : *revenons a la Nature* espera la salvación, mientras que señala la cultura como causa de todas las desdichas. « Naturaleza » y « libertad » son las mágicas palabras revolucionarias que él lanza al rostro de la sociedad degenerada, sobre una cultura artificial y un pueblo despóticamente avasallado y materialmente expoliado. « Naturaleza » y « libertad » son también las soluciones de su Pedagogía. A esto añadió, sin embargo, una visión verdaderamente genial de la psicología del niño. Rousseau reconoce que los períodos de la infancia y de la juventud constituyen un sector de la vida que no solamente es medio y preparación para la época de la edad madura, sino etapas que poseen una significación propia y un derecho peculiar. Por esto se opone a que en el niño se vea siempre a un pequeño adulto, olvidándose que el niño es niño antes de llegar a ser adulto. En cambio, advierte que la misión principal de la educación es seguir la naturaleza del niño y adecuarse a su desarrollo interior. Por tal razón, el niño no deberá ser educado desde un principio para una profesión o una nacionalidad, sino primeramente como « hombre ».

Digitized by Google

Los dos primeros libros del *Emilio* desarrollan la educación infantil hasta los 12 años. El primero comienza con la frase característica de Rousseau: *Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses*. Esta convicción suya de la prístina bondad de la Naturaleza humana, está en plena contraposición con la doctrina cristiana que sostiene la maldad del hombre como consecuencia del pecado original, doctrina esta última que influyó poderosamente en el sistema educativo del pietismo.

Rousseau facilita su misión de permitir que la naturaleza bondadosa de los niños se desarrolle libremente en la juventud, eligiendo un fingido educando de estructura absolutamente normal y colocado en un ambiente favorable, Emilio es corporal y espiritualmente bien dotado, noble y rico, y junto a él, que es huérfano, hay un maestro ideal.

Una de las ideas pedagógicas fundamentales de Rousseau es que la educación, dentro de lo posible, debe ser negativa: sólo debe imperar la Naturaleza, sin que nosotros pretendamos acelerar o artificiar sus procesos; no se prohibirá nada, y a lo sumo se impedirá físicamente que el niño realice un acto que pueda perjudicar gravemente a él o a los demás.

Autoridad, deber, responsabilidad, obediencia, en una palabra, todos los conceptos morales no deben existir para Emilio hasta los 16 años. Igualmente repudia Rousseau el « razonamiento » recomendado por Locke, es decir, la racional fundamentación de los sistemas. Los niños deben ser conducidos hacia la razón,

Digitized by Google

pero querer educarlos mediante ella es empezar las cosas por el final. Nada de razones, sino la imperiosa ley del no poder. En materia de castigos, solamente considera admisibles los que aleccionan, es decir, aquellos que a la vez ponen de relieve las funestas consecuencias del proceder punible del niño. La única enseñanza moral de esta edad será la siguiente: nunca se hará a los demás nada malo. La virtud es algo negativo, una abstención de todo proceder injusto. Nada de predicaciones morales; nada de rezos prematuros ni de asistencias a la iglesia; nada tampoco de enseñar a leer antes de tiempo. Emilio, antes de cumplir 12 años, apenas si sabía lo que era un libro: los libros son el azote de la niñez. Pero ¿qué hará el maestro con el niño si ha de abstenerse de toda enseñanza basada en los libros?

Para ejercitar la inteligencia debe ejercitarse, ante todo, el cuerpo. El joven debe ser robusto e ingenioso como un salvaje, en el cual la fuerza corporal y la inteligencia nativa crecen paralelamente en su estado de libertad. Después, ejercitará sus sentidos mediante la contemplación y la observación directa, descubriéndolo todo y aprendiendo así del natural.

El período de los 12 a los 15 años (del cual se ocupa en el libro tercero) se caracteriza, según Rousseau, porque, en dicha etapa, el joven posee más vigor que deseo. Éste es el período por excelencia para aprender. Pero la estructura de la enseñanza emanará del mismo niño, siendo su interés natural el principio que lo dirija todo. Hacia donde el niño se oriente, hacia allí se orien-

20. MESSER: Historia de la Pedagogía, 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

tará también la enseñanza. El imperativo categórico de Rousseau son las cosas reales : nada de libros. A lo sumo uno ; el « Robinson » (este libro, publicado en 1719 por el inglés Daniel Defoe, fué convertido por Rousseau en libro de lectura para la juventud). También en el orden práctico, Emilio debe convertirse en Robinson : todos los oficios habrán de ser « reinventados » por él.

El cuarto libro estudia la época comprendida entre los 16 años y el matrimonio.

En esta edad, Emilio va elevándose paulatinamente sobre la vida estrictamente sensitiva, recibe conceptos e ideas y se hace apto para juzgar. Comienzan a despertar sus pasiones, y, como consecuencia, se iniciará también la educación moral. Ahora aprende Emilio a conocerse a sí mismo, a los demás hombres y sus relaciones con ellos. Cuando despierte la curiosidad sexual se dará satisfacción a ella mediante respuestas verdaderas y sólidas.

Donde mejor aprende el niño a conocer los hombres es en la Historia, en la cual ellos desarrollan su actividad, no en la sociedad donde no hacen otra cosa que hablar, disfrazando sus acciones. El maestro enseñará realidades, y sólo realidades : la labor juzgadora será encomendada al discípulo mismo. Por esto rechaza Rousseau algunos historiadores como Polibio, Salustio y Tácito, que, a juicio suyo, « razonan demasiado ». En cambio, recomienda cálidamente las « Vidas paralelas », de Plutarco. La historia de la Edad Moderna no debe ocupar la atención del maestro, no sólo porque carece de fisonomía, ya que los hombres actuales son seme-

Digitized by Google

jantes unos a otros, sino porque los historiadores modernos no se preocupan de otra cosa que de brillar personalmente.

En este período se comenzarán a leer fábulas como las de Lafontaine, cuya lectura prohibe Rousseau a los muchachos más jóvenes por la tendencia moralizadora de dichas composiciones.

Finalmente, es también ahora cuando iniciará la enseñanza religiosa : « a los 15 años aún no sabe el niño que tiene un alma, y acaso a los 18 es todavía demasiado temprano para ilustrarle sobre ello ». « Si yo tuviera que representar simbólicamente la necedad, pintaría a un pedante enseñando a los niños el catecismo ».

En su *Confesión del vicario saboyano* enseña Rousseau cómo debe hablar de religión un maestro a su educando. Sólo en esta época comenzará también el estudio de las lenguas exóticas, especialmente las antiguas. Rousseau estima las lecturas de los clásicos porque éstos se hallaban en más íntimo contacto con la Naturaleza que los modernos. Su opinión certera sobre este particular se aprecia en frases como la siguiente : « Arrebatado por la viril elocuencia de Demóstenes, Emilio dirá : he aquí un orador. En cambio, cuando lea a Cicerón, juzgará así : he aquí un abogado. »

El quinto y último libro trata de la educación de Sofía, la mujer destinada a Emilio. Todavía en el primer período del matrimonio, el maestro sigue siendo consejero de Emilio, hasta que éste le dice un cierto día : « Habéis terminado vuestra obra : ahora quiero yo emularos. » Esto significa que Emilio es padre, y que

Digitized by Google

posee ya una educación tal, que él considera deber sagrado educar a su propio hijo, sin encomendar a otro la formación de éste. Con esto indica simbólicamente que la educación dada por el maestro particular no puede ser considerada como ideal supremo, antes bien, se tenderá a hacerla superflua educando al padre de tal modo, que éste pueda sumplir a satisfacción su propia obra educadora.

Aunque Rousseau defiende una educación de acuerdo con la Naturaleza, el hombre natural que propone como modelo no puede identificarse con el hombre primitivo, es decir, con el que a la vez es salvaje, y del cual la sociedad de entonces se forjaba un retrato ideal. Más bien se trata de un hombre civilizado que retorna a una mayor sencillez y a una moralidad más genuina.

En todas partes necesita también Rousseau de la cultura como instrumento de educación ; pues el desarrollo de Emilio, al parecer completamente libre y sólo dirigido por la Naturaleza, sería inconcebible sin los constantes desvelos y las sabias admoniciones de su eminente maestro.

Discutible es también el acierto de Rousseau al establecer la bondad innata de la naturaleza humana. Por condición, el hombre no es ni bueno ni malo ; todos los valores morales descansan más bien sobre su libre voluntad, y son en esta medida su propia obra, no un don de la Naturaleza (como pensaba Kant, en oposición a Rousseau). Las disposiciones naturales elevadas pueden indiscutiblemente facilitar o dificultar en gran

Digitized by Google

escala la misión moral de cada individuo. Ellas muestran también que el concepto de la igualdad innata de los hombres es falso.

A pesar de todas las objeciones que suscita, es innegable que la eficacia revolucionaria que trascendió a la esfera educativa desde la aparición de Rousseau y que todavía vibra en la actualidad, se ha traducido, en términos generales, en un victorioso avance para la causa de la juventud.

C. Basedow y el filantropinismo

Juan Bernardo Basedow (1723-1790) fué el más eficaz defensor en Alemania de las ideas pedagógicas de los « iluminados » y de Rousseau. Nació en Hamburgo, y desde temprana edad comenzó a actuar como maestro en casa de un noble, reuniendo abundantes experiencias pedagógicas y dedicándose al mejoramiento de los procedimientos de enseñanza. Más tarde figuró como profesor de Moral y de Bellas Artes en la Academia de nobles de Soroe, en Seeland (Dinamarca), y posteriormente en el Gimnasio de Altona. Entusiasmado con la lectura de *Emilio*, de Rousseau, creyóse destinado a ser el reformador de la enseñanza en su país y en toda Europa. Pronto se puso a trabajar con entusiasmo y ardor. En el año 1768 aparecía un escrito suyo que causó poderosa impresión: « Advertencias a los filántropos y hombres de posición acerca de las escuelas, estudios y de su influencia en el bienestar público.

Digitized by Google

En dicha obra manifiesta que el civismo es condición indispensable para la felicidad de los Estados, pero a su vez descansa sobre la educación y la enseñanza. Por esta razón, el Estado, en interés propio, debe hacerse cargo de la inspección, dirección y, en parte también, de los gastos de la organización escolar. Los sacerdotes sólo deben participar en la enseñanza de la religión, pero, en cambio, ha de arrebatárseles la inspección de escuelas (demanda que era entonces profundamente revolucionaria).

Por esta causa, los profesores serán formados a conciencia y sometidos a una prueba especial (no sólo a la teológica), pretensión que dió lugar a que se constituyera un profesorado especial, incluso para las Universidades.

Basedow distingue de un modo preciso entre escuelas primarias y superiores. Para aquéllas basta, a juicio suyo, una clase con un profesor de formación seminarista. Las últimas se dividirán en tres grados: las « Pequeñas escuelas » (o escuelas reales), los Gimnasios y las Universidades. Estas tres etapas se las imagina asociadas en una especie de « escuela unitaria ». El primero de estos tres grupos debe ser frecuentado, hasta los 16 años, por todos los que aspiren a una formación superior. Nada se enseñará en él que sea inútil para quienes no quieran seguir estudiando; porque « ¿qué extraña mezcolanza ha dominado hasta ahora en las escuelas? Futuros artesanos deben aprender latín o renunciar a la escuela. No existe instrucción ni práctica en la escritura racional de la lengua materna,

Digitized by Google

en la cual no trasciende también el tufo de la gramática latina ». Respecto de la estimación del latín en aquella época, y de las numerosas palabras latinas que entre las clases cultas se usaban en la conversación habitual, opina Basedow que también los alumnos de las « Pequeñas escuelas » deben aprender algo de latín, pero solamente durante un trimestre y en forma de conversación, sin gramática.

El segundo grado de las escuelas superiores estaría constituído por los Gimnasios, en los que deberían ingresar, no antes de los 16 años, los que pretendieran dedicarse al estudio : antes, es imposible saber si uno tiene aptitud para el profesorado.

Con verdadera energía se pronuncia contra toda enseñanza memorista verbal, sin contenido efectivo.

Basedow quiere educar a los hombres para una vida « útil a la colectividad, patriótica y feliz ». En materia de educación moral acentúa la importancia de la autoridad (exigiendo, por ejemplo, obediencia ciega hasta los doce años), de la práctica, del buen ejemplo de los maestros y de la vigilancia incesante de la juventud ; además, recomienda con gran insistencia el endurecimiento, los ejercicios y juegos corporales, no sólo en interés de la salud, sino también como medios para la formación moral. La enseñanza misma debe ser en lo posible intuitiva y amena.

Gran valor concedía Basedow (como antes Comenio) a los libros de texto adecuados. Para poder escribir éstos solicitó en sus obras apoyo material.

Digitized by Google

En realidad, la influencia de sus inspiradas palabras en los círculos de « iluminados » que se interesaban por las cuestiones pedagógicas fué tan grande, que hasta mayo de 1771 logró reunir la crecida suma de unos 15000 talers. El mismo Basedow fué autorizado, conservando su sueldo, para dedicarse a la obra de reforma pedagógica.

En el año 1770 publicó su « Libro de métodos para padres y madres de familias y pueblos ». En él estableció sus normas sobre educación y enseñanza, y ofreció una justificación teórica de su principal método docente, « la labor elemental ». Debía ésta comprender « un conjunto ordenado de todos los conocimientos posibles, para instruir a la juventud desde el principio hasta la edad académica ». Apareció a partir de 1770, en cuatro volúmenes de texto, con cien láminas grabadas en cobre ; en 1774 se publicó una edición revisada.

En el mismo año se fundó en Dessau la « Filantrópica », escuela modelo Basedow. El príncipe de Anhalt-Dessau puso a su disposición magníficos edificios y jardines, y abundante dinero. La Sociedad Filantrópica estaba constituída por un internado para educandos de las clases selectas, desde los 6 hasta los 18 años, y donde los alumnos debían adquirir la « necesaria formación en punto a virtudes, ciencias e idiomas ».

Además, concurrían también niños pobres de 11 a 15 años, siendo los más capaces de entre ellos destinados a actuar más tarde como maestros (pedagogos) de las familias acomodadas, o a permanecer en las Universidades ; los medianamente dotados, a maestros de

Digitized by Google

escuela en los distritos rurales ; los de inferiores condiciones, a servir de inspectores y secretarios, en casas de familias pudientes.

Finalmente, había de ser la « Filantrópica » una especie de seminario pedagógico para jóvenes que mediante las lecciones de Basedow se preparaban para maestros, en la labor elemental y en ejercicios prácticos de enseñanza, y de los cuales Basedow esperaba que difundirían sus ideales reformistas.

Del mismo modo que la educación en la « Filantrópica » debía preparar al educando para la vida, así también en la institución (que era un internado) debían habituarse los alumnos al influjo de los factores decisivos en la existencia : mérito, estamento y riqueza. Así, la semana era dividida en dos « días de mérito », dos « días de estamento » y dos « días de riqueza », en los cuales los privilegios de que gozaban los educandos eran graduados según estos tres puntos de vista.

Para prepararlos respecto a las adversidades del destino que la vida trae consigo, destinábase un « día casual » al mes, en el cual se ayunaba parcialmente, permaneciendo expuesto al frío, durante la noche, acostado sobre el suelo o en una yacija de paja.

La indumentaria era la misma para todos los educandos; ninguno de ellos hacía ya uso del peluquero e iban con el pelo corto y el cuello al descubierto.

Aunque Basedow, de acuerdo con las opiniones de los « iluminados », señalara, en teoría, las lenguas extranjeras como una plaga de la juventud, no se engañaba acerca de la imperiosa necesidad del conoci-

Digitized by Google

miento del latín entre las clases cultas. El latín (como también el francés) debía ser primeramente aprendido sólo en forma de conversación, tomándose como base de la enseñanza un Robinson latino. Más tarde se empleó también una crestomatía (libro de lectura) de escritores latinos.

La « Filantrópica » era manifestamente interconfesional. « Por la religión paterna de cada educando ha de preocuparse el clero de la respectiva localidad. En cambio, la Religión natural y la Teoría moral es la parte eminente de la Filosofía, y de ella nos ocupamos nosotros mismos ... : en el templo del Omnipotente rezarán fraternalmente unidos todos los conciudadanos disidentes. »

Personalmente, Basedow no fué adecuado para maestro ni para director ; era un reformista pedagógico y un agitador de abnegado idealismo e inspiración fogosa, pero también un hombre pasionalmente excitable. Muy pronto comenzaron las disputas con sus colaboradores, y se retiró de la « Filantrópica ». Esta institución duró hasta 1793, y muchas veces fueron celebradas las labores educativas que allí se llevaron a efecto. Nada menos que Kant se interesó vivamente por la « Filantrópica », y defendió con calor sus aspiraciones.

Los colaboradores más importantes de Basedow fueron : Campe, Salzmann, Bahrdt y Trapp.

Joaquín Enrique Campe (1746-1818) fué el primero que creó una literatura dedicada a la infancia, cuando estimulado por el ejemplo de Rousseau hizo una adap-

Digitized by Google

tación de la obra *Robinson Crusoé*, comprensible para los niños. En colaboración con Trapp publicó una enciclopedia titulada *Revisions Werk* (16 volúmenes), en la que recogió todos los estudios sobre la educación y la enseñanza, figurando entre ellos la traducción de los trabajos pedagógicos de Locke y Rousseau.

Cristián Gotthelf Salzmann (1744-1811), representa la personalidad más destacada de este grupo, siendo a la vez quien más se ocupó prácticamente. Fundó en 1784 la « Filantrópica » de Schnepfenthal, con la que posiblemente persiguó el establecer una especie de educación familiar (el Instituto existe todavía en los tiempos actuales). También editó unos cuantos trabajos pedagógicos de gran interés.

Un maestro de Schnepfenthal, llamado Guts-Muths (1759-1839), se dedicó especialmente a la gimnasia, estableciendo en sus escritos las primeras bases para la metodología de dichos ejercicios. Fué un precursor de Federico Luis Jahn (1778-1852), llamado el « padre de la gimnasia », quien publicó en 1816 su célebre libro *Turnkunst*.

Los méritos contraídos por los filantrópicos se deben a su enérgico intento de transformar la educación de su época en el sentido de humanidad y naturalidad, y en corregir asimismo las aspiraciones de su tiempo.

La disciplina, tanto en la casa como en la escuela, era muy áspera y hasta bárbara. Su tendencia a tratar la juventud de un modo « humano » ha dado gran renombre a los filantrópicos.

Digitized by Google

La enseñanza existente a la sazón era en su mayoría memorista, y el latín constituía en las escuelas el núcleo principal de aquélla, no ya el latín clásico de los antiguos humanistas, sino el moderno-bárbaro de eruditos y teólogos; la lectura era escasa; el método, de una extraordinaria languidez.

La enseñanza de la religión, en cuanto estuvo encomendada a los ortodoxos, consistió muchas veces, para las clases inferiores, en un mecánico aprendizaje de memoria, y en las superiores era más teológica que religiosa. Entre los pietistas careció muchas veces de juventud y de naturalidad, y las exageraciones dieron lugar a un verdadero embotamiento.

Añadíase a esto que los niños de las clases superiores debían presumir con sus empolvadas pelucas, sus medias de seda y sus dagas en el cinto, poniendo trabas a la natural afición de la juventud hacia la libertad de movimientos y los juegos.

Contra esta anticuada organización de la enseñanza, y contra la insensatez de la educación de los jóvenes en aquel entonces, combatieron los filántropos con éxito. Concedían importancia al aspecto corporal de la educación; sus educandos debían correr y jugar, nadar, patinar y hacer excursiones cuando les apeteciera. La gimnasia escolar tiene en ellos su punto de partida.

Al elegir los temas de la enseñanza procuraron tener en cuenta las necesidades de la época y las transformaciones acaecidas en la cultura; además se preocuparon por implantar un procedimiento de enseñanza psicológicamente equitativo.

Digitized by Google

Dieron también continuados estímulos a la socialización de la vida escolar y a la formación de una clase docente de las Universidades, fomentando la formación de los profesores: en su tiempo, la Pedagogía comenzó a ser objeto de la enseñanza en las Universidades.

D. Influencia de la « época de las luces » en la enseñanza

Federico II representa la encarnación prusiana de la « época de las luces ». Uno de sus primeros actos de gobierno fué reponer en su cargo al filósofo Cristián Wolff, expulsado de Halle en 1740 por orden del padre del monarca, aconsejado así por los pietistas. En tiempo de Federico II la organización escolar prusiana no se transformó, sin embargo, como hubiera podido esperarse, y esto se debió a diferentes motivos. De una parte, los formidables gastos causados por las guerras hicieron que las necesidades supremas de la enseñanza quedaran relegadas a segundo término. Además, Federico, aunque su persona y sus hechos estimularon tan poderosamente la conciencia nacional, estaba casi totalmente alejado de la vida espiritual de su país; sentíase más bien súbdito de la cultura espiritual francesa, y se rodeaba con gusto de extranjeros formados a la francesa. Por último, faltábale la creencia en la bondad de la naturaleza humana, que inspiraba en general a todos los « iluminados », y que fué la palanca más poderosa de sus intentos de reforma pedagógica. Cuando el filósofo « iluminado »

Digitized by Google

Sulzer ponderó en cierta ocasión al rey los progresos de la labor educativa, desde que se estimaba que el hombre es bueno por naturaleza, contestó Federico : « Querido Sulzer, tú no conoces la raza maldita a que pertenecemos ».

El ejemplo de libertad de pensamiento que daba el mismo rey, y la protección de que fué objeto por parte suya todo cuanto se refería al movimiento de los « iluminados », influyó poderosamente en el espíritu de la enseñanza alemana durante la segunda mitad del siglo XVIII. Tampoco faltaron numerosas disposiciones destinadas a mejorar la organización escolar. Especial importancia tuvo en este aspecto el hecho de que cuando el barón de Zedlitz, en 1771, se hizo cargo del Ministerio de Justicia, asumió también el régimen de los asuntos eclesiásticos y escolares, en cuanto estaban sometidos a la administración del Estado. Era un hombre de elevada cultura y de fina receptividad para todas las corrientes espirituales ; las honrosas palabras con que Kant le dedicó en 1781 la *Crítica de la razón pura*, contienen solamente un elogio bien merecido. Ganado al principio por las ideas del movimiento « de las luces », se afilió después al neohumanismo, y, siendo ya ministro, aprendió el griego. Visitó también la « Filantrópica », señalándola como un « producto espléndido » del siglo, pero advirtió la necesidad de no exagerar lo natural hasta alcanzar el nivel del naturalismo. Lo mismo que Basedow, consideraba apetecible la institución de Escuelas realistas. No obstante, no llevó a la práctica este deseo. En un decreto de Federico II (1779) se decía :

Digitized by Google

« Los jóvenes deben aprender latín sin excusa alguna : de esta línea de conducta no puedo apartarme ; a lo sumo se logrará mayor refinamiento, procurando realizar la enseñanza con el método mejor y más fácil, y en forma adecuada a la juventud ; pues, aunque más tarde sean comerciantes o se dediquen a otras actividades, estos conocimientos les serán siempre útiles, y llegará un tiempo en que podrán usarlos. » Federico recomienda insistentemente, en cambio, una mayor extensión de las lecturas. El griego debe ser igualmente obligatorio en la enseñanza.

Zedlitz se esforzó también por lograr una mejor formación del profesorado de las escuelas superiores. Estableciéronse exámenes de los mismos, y el filántropo Trapp fué nombrado profesor de Pedagogía y director de un Seminario pedagógico con escuela de prácticas en Halle, año 1780. En 1782, cuando el humanista Federico Augusto Wolf sustituyó a Trapp en aquel cargo, el sector pedagógico no adquirió mayores desarrollos, sino que el seminario se transformó en seminario filológico.

Un decreto de 1779 disponía la implantación de la reforma escolar en las grandes ciudades del Imperio. El espíritu de esta reforma encontró muchas veces una resistencia pertinaz entre los clérigos pietistas y sus secuaces. En Breslau, por ejemplo, el consistorio municipal declaró que « el mejor vasallo es el que más cree, y el peor que más razona ». El ministro Zedlitz rechazaba enojado « esta seguridad basada en la ignorancia ». En ocasiones, se intervino con una energía excesiva.

Digitized by Google

Por ejemplo, el abad Hänh, del monasterio de Berge, en Magdeburgo, un maestro meritísimo, fué despedido sin contemplaciones ; el Rey fundamentó esta conducta con las siguientes palabras : « El abad no sirve ; es preciso colocar otro en su lugar, pues nadie querrá enviar sus hijos a la escuela de este hombre que es un loco y exagerado pietista. »

Escasa fué la modificación acaecida en las Universidades, pues el Rey no pensaba en otra cosa que en dar posesión de los cargos de maestros rurales a los soldados licenciados de su ejército.

Mucho más intensos y revolucionarios fueron los efectos de la « época de las luces » en Austria y en los restantes territorios católicos.

La renovación interna del catolicismo determinada por el Concilio de Trento y por la eficacia del Orden jesuítico dió lugar a un gran movimiento de ofensiva por parte de los católicos, la llamada « Contra-reforma », que en los territorios germánicos, sobre la base del triunfo militar de Tilly, alcanzó en 1629 su punto culminante con el « edicto de restitución ». Más tarde, la intervención de Suecia y de Francia en la guerra de los Treinta años provocó una transformación. Durante el siglo XVIII atacan de nuevo los Estados protestantes : Prusia contra Austria y Polonia, Inglaterra y Holanda contra España y Francia, y este hecho se observa no sólo en el aspecto bélico, sino también en la política, la economía y la cultura intelectual. La literatura francesa del siglo XVIII, por ejemplo, depende en absoluto de la de Inglaterra protestante : Montesquieu, Voltaire y

Digitized by Google

Rousseau desarrollan ideas inglesas. También la literatura alemana del siglo XVIII es casi absolutamente protestante. La causa de esta inferioridad se buscó, en los países católicos, como suele ocurrir siempre, principalmente en la escuela. La cultura universitaria estaba en dichos países, desde la segunda mitad del siglo XVI, principalmente en manos de los Jesuítas. En la época de fundación de este Orden, su sistema de enseñanza alcanzó el punto culminante, pero más tarde no continuó desarrollándose, y, a lo sumo, se hicieron algunas concesiones al espíritu de la época, incorporando a la enseñanza conocimientos de Historia y Geografía. El Orden de los Jesuítas, que había logrado alcanzar consistencia y poder, no tenía ya aquel vigor religioso-moral de sus primeros tiempos. Además, era poco estimado por los restantes Órdenes religiosos, que se veían reducidos por él a segundo término. Aparte de esto, los políticos de los Estados absolutos manifestaron su animadversión a este Orden que inspeccionaba su actividad, y en ocasiones creaba poderosos obstáculos; finalmente los estadistas, lo mismo que las clases sociales directoras en los países católicos, fueron dejándose ganar por las ideas de los « iluminados », considerándose que la expansión de éstas tenía su principal obstáculo en aquel Orden tan decididamente conservador. Así sucedió que el Papa Clemente XIV, obligado por los Gobiernos católicos, suprimió en 1773 la Compañía de Jesús, « persuadido de que ésta no podía ya cumplir la finalidad para que había sido creada ».

21. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

Las propiedades, institutos y escuelas del Orden pasaban a poder de los respectivos Gobiernos, fundadores de ellas en muchas ocasiones. Después de suprimido el Orden, los Jesuítas siguieron, en gran parte, dedicándose a su actividad docente como hasta la fecha; difícilmente se les hubiera podido procurar otra compensación. Sólo Federico II mantuvo el Orden en su provincia católica de Silesia: este rey estimaba la actividad de los Jesuítas en la cura de almas y en materia de enseñanza, y estaba completamente exento del « miedo » que el Orden inspiraba en otros territorios. También se mantuvieron los Jesuítas en Rusia y Polonia. En el año 1814 fué restaurado el Orden por Pío VII, siendo éste un signo de la evolución religioso-intelectual acaecido entretanto, y que vino a poner fin al dominio de la *Aufklärung*.

Las reformas de la enseñanza en los países católicos habían comenzado ya, en parte, antes de la supresión del Orden. En la mayoría de los casos se caracterizan por ser una intervención repentina, y a veces precipitada de los poderes públicos, sucediendo en muchas ocasiones que un plan de reforma suplanta rápidamente a otro, mientras que en los países protestantes la reforma tiene más bien un carácter de evolución espontánea, motivada por las necesidades internas.

A fines del siglo XVIII, el espíritu « de las luces » se había erigido en poder dominante en Europa central, y parecía ya inminente una profunda transformación de la enseñanza según las necesidades de la época. En

Digitized by Google

el año 1776 escribía Federico el Grande a su amigo Voltaire: «La razón se desarrolla cada día más en nuestra Europa; los países más necios sienten el trastorno. Sólo hago excepción de Polonia. Los demás Estados se ruborizan de las necedades a que les ha conducido el error de sus padres. Austria, Westfalia, en una palabra, todos los países, hasta Baviera, intentan atraer hacia sí algunos destellos de luz. Sois vos, son vuestras obras las que han provocado en los espíritus esta transformación. La labor demoledora del buen humor ha acabado con la ola de la superstición, contra la cual nada pudo la buena dialéctica de Bayle.»

En las postrimerías del siglo XVIII, el sistema de enseñanza alemán, que llevaba casi tres siglos sin acusar ninguna modificación esencial, fué objeto de una profundísima transformación renovadora. Pero esta reforma, en sus términos esenciales, ya no brotó del espíritu «de las luces». Habían surgido entretanto otras potencias intelectuales que se impusieron a la *Aufklärung*, y que en parte estaban en violenta oposición con ella.

Digitized by Google

II. El neohumanismo y la filosofía y la literatura alemanas en su significación para la enseñanza

A. Desarrollo del neohumanismo

En el curso del siglo XVIII habíanse desarrollado poderosamente las modernas ciencias naturales y filosóficas, emancipándose plenamente de la tutela de la Antigüedad. Del mismo modo, las literaturas nacionales habían alcanzado ya su época de florecimiento, mientras que la estimación de la elocuencia humanista y la demanda de nuevos discursos y poemas en latín habían perdido mucho terreno. Hubiera podido suponerse que el gran proceso de emancipación de la cultura moderna con respecto a la antigua, daría lugar a una depreciación de las lenguas clásicas y a su supresión en la enseñanza superior; pero la realidad no vino a confirmar estas precauciones. Por el contrario, en los Gimnasios del siglo XIX se mantiene el latín, y el griego comienza a cultivarse con mayor entusiasmo y amplitud que en cualquier época anterior. La razón de este fenómeno tan patente radica en el avance de una corriente inte-

Digitized by Google

lectual, que suele conocerse bajo la denominación de « neohumanismo », es decir, un movimiento que está unido con la Antigüedad por una relación más libre. Ya no se tiende a continuar la literatura antigua, y especialmente la latina, en el seno de la propia producción nacional. En el sector científico y filosófico ya no se siente tampoco una dependencia tan inmediata de la Antigüedad, y mientras que en el primitivo Humanismo el latín ocupa con ventaja un lugar eminente, comienza ahora a ser superado en estimación por la cultura griega. Reconócese que los griegos son el más dotado de los dos pueblos clásicos en orden a la cultura superior del intelecto, y se tiende a considerar el helenismo como una estructura casi ejemplar de la Humanidad, atribuyéndose al estudio de su cultura un valor educativo insustituíble para la juventud de cada nación.

Así como los franceses precedieron a los alemanes en el desarrollo de una moderna literatura nacional, así también se abrió primeramente paso entre aquéllos el nuevo concepto de Antigüedad, encontrándose en Francia los primeros representantes de la Pedagogía neohumanista. Entre ellos citaremos los siguientes:

François Fénélon (1661-1715). Su obra más conocida tiene por título: *Les aventures de Télémaque*. Usando en ella la forma de la narración homérica, describió a su discípulo, el nieto de Luis XIV, todas las propiedades que debe poseer un príncipe bondadoso y justiciero. Su estimación de la literatura griega lo erige en uno de los precursores del neohumanismo. Por primera vez desde hace mucho tiempo establece un juicio atinado sobre la

Digitized by Google

juventud, la naturalidad y la sencillez, y es sobre todo muy justo en su apreciación de la poesía homérica.

Fénelon publicó también un tratado magistral sobre la educación de la mujer : *De l'éducation des filles* (1663).

Representa también la orientación neohumanista el abate Claude Fleury : *Traité du choix et de la méthode des études* (1686), que, bajo la influencia de Descartes, combate con decisión el neoescolasticismo todavía dominante en las Universidades. Su neohumanismo se caracteriza por señalar como modelo de buen gusto a los antiguos, en los cuales podemos aprender a expresar las ideas y sentimientos de nuestro siglo con tanta perfección como ellos lo lograron en su tiempo.

Merecen, finalmente, especial mención :

Charles Rollin (1661-1741). En su *Traité des études classiques* (2 vols., 1725) creó una obra muy amplia de Pedagogía secundaria. Esta obra que en posteriores ediciones lleva el título : *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres* gozó en el siglo XVIII de una estimación elevadísima. Características de Rollin son: 1.ª, que reconoce plenamente la importancia de la educación de la lengua materna y de la literatura nacional; 2.ª, que mantiene el latín como lengua erudita, pero sitúa en primer término la lectura, a la que concede importancia como elemento de formación estética, intelectual y hasta moral ; 3.ª, que defiende el griego con gran entusiasmo.

En Alemania, el neohumanismo halló decididos representantes en la Universidad de Göttingen, que en

Digitized by Google

el curso del siglo XVIII asumió una función directa en la vida intelectual alemana, juntamente con las de Halle y Leipzig.

Durante el siglo XVII, las Universidades alemanas no eran muy estimadas. Leibniz, por ejemplo, había renunciado a actuar en una Universidad, poniendo en cambio todas sus esperanzas en las academias científicas que comenzaban a fundarse. En cambio, Cristián Wolf, en el año 1740, renunció a formar parte de la Universidad de Berlín, prefiriendo actuar en la de Halle. Este hecho es un patente indicio de la transformación operada. A fines del siglo XVIII el pueblo alemán consideraba sus Universidades como instituciones de las cuales podía esperarse un estímulo de progreso en todos los sectores de la vida. Esta estimación progresiva estaba en gran parte condicionada por el desarrollo que adquirió la Facultad de Filosofía, a expensas de las otras tres Facultades. A su vez, este progreso se basaba en la circunstancia de que en la Filosofía iba imponiéndose paulatinamente el principio de la libre investigación, y la filosofía moderna (sobre todo por la labor de Wolff) suplantó a la aristotélico-escolástica. Además, debióse esta evolución a que en las lecciones de Filosofía fué adquiriendo importancia el idioma materno como lengua docente, y finalmente, a que el neohumanismo encontró notables representantes, gracias a cuyas excitaciones floreció de un modo extraordinario la Ciencia de la filología clásica.

Digitized by Google

B. La concepción del Universo a fines del siglo XVIII

Desde el último tercio del siglo XVIII el movimiento de « las luces », que había alcanzado con Federico II y José II su punto culminante, avanzó hacia su decadencia; el neohumanismo la inició entonces, y la época de Goethe la realizó por completo. La diferencia fundamental entre estas dos edades puede caracterizarse mediante los conceptos nacionalista-mecanicista de una parte, e intuitivo-orgánica de otra.

Los padres espirituales de la *Aufklärung* son Galileo, Hobbes, Descartes y Spinoza: la Física matemática, con su consideración mecanicista de la Naturaleza, fué también decisiva para la Filosofía de estos pensadores; ésta trascendió mediante Locke, Leibniz y Wolff al movimiento de « las luces ». Considerábase el mundo como la obra de un eminente constructor, y hasta lo orgánico se pretendía explicar mediante mecanismos. Los animales son, para Descartes, mecanismos complicados, e igualmente el cuerpo humano. La Mettrie llega a declarar que el hombre en su conjunto es una máquina (su tratado *L'homme machine* apareció en 1748).

Incluso la vida intelectual, tal como se proyecta en la historia, se intenta explicar mediante procedimientos racionalistas mecánicos: Todas las grandes creaciones de las colectividades humanas: Idioma, Religión, Derecho, Estado, se estiman como desarrollos de una inteligencia superior. La creación artística, a su vez, se considera también como una actividad racional resul-

Digitized by Google

tante de la aplicación de determinadas reglas, y como tal, susceptible de ser enseñada y aprendida. Suponíase que la poesía resulta de la conversación habitual, cuando el autor reviste sus pensamientos con galas oratorias, parábolas y metáforas.

En la época siguiente se destierra esta concepción y la psicología intelectualista que le sirve de base. Reconócese que el concepto de la actividad racional no es suficiente para penetrar hasta lo profundo de la realidad creadora. En lugar de lo mecánico aparece ahora un nuevo concepto: lo orgánico. El desarrollo y el crecimiento orgánico, el despliegue de dentro a fuera, tal es la categoría, el punto de vista desde el cual se trata de explicar a la sazón la vida histórica y sus grandes productos culturales. Adquiérese el convencimiento de que las obras auténticas de la poesía y del arte no pueden ser « hechas », sino concebidas y desarrolladas exclusivamente por el genio. En todas las creaciones humanas se advierte lo inconsciente, lo instintivo e intuitivo. Así enseña Winckelmann cómo las obras de la escultura griega fueron engendradas por el espíritu popular de los helenos; Lessing contrapone la genialidad de Shakespeare al clasicismo francés, que procede estrictamente según reglas; Herder establece una concepción genuinamente histórica de la historia humana, situando el devenir histórico en lugar de la actuación premeditada. Este último pensador pone las bases del « sentido histórico », que en el siglo XIV adquiere una importancia muy grande, hasta excesiva. Goethe, finalmente, mostró en su persona y en sus producciones

Digitized by Google

que las dotes poéticas son un don del destino, no una obra del espíritu calculador y del laborioso trabajo.

La misma profunda transformación que se advierte al concebir la vida humana, se patentiza también en la estimación de la misma. La « época de las luces » había basado esencialmente su estimación sobre el criterio de lo útil planteándolo sobre todas las cosas, la misma pregunta: ¿ Para qué sirve esto » (es decir, ¿ cuál es su utilidad para el bienestar humano ?). El juicio habitualmente merecido por el arte era muy poco halagüeño: Locke, por ejemplo, se expresaba así: « Opino que los padres, cuando advierten en un hijo cierta inclinación a la poesía, deberían más bien reprimirla que alentarla. Es muy raro el caso de que alguien haya encontrado minas de oro o de plata en el Parnaso ». A la Música le asignaba el último lugar entre todas las habilidades.

La nueva Era estima este criterio como injusto, y lo desprecia profundamente. A juicio suyo, y con razón, considera que lo más excelso no es lo útil, sino lo positivamente valioso por sí mismo. El verdadero sentido de la vida no radica en el desarrollo de un utilitario trabajo prosaico, sino en el libre juego, en el desarrollo de todos los factores personales independientemente de toda consideración de utilidad y de finalidad. El trabajo, se decía con Aristóteles, sólo tiene importancia como distracción: la libre actuación de las energías intelectuales en la Filosofía, el Arte, la Poesía o la Religión es el más excelso contenido de la existencia. Éste no puede medirse por su utilidad, pues no tiene ninguna. La nota

Digitized by Google

esencial del valor más alto consiste en que no puede ser estimado por su utilidad (ya que no existe otro valor superior a que referirlo). Con semejante criterio estimativo se unió fácilmente una tendencia hacia la consideración puramente estética de la vida, frente a la significación moral preconizada por la « época de las luces », en que la virtud se había considerado como el elemento más útil. El esteticismo se manifiesta especialmente en la tendencia romántica, y en ella evoluciona muchas veces hacia un frívolo amoralismo.

La profunda transformación en el conocimiento y en el criterio estimativo, que acabamos de describir, alcanzó también al concepto del ideal educativo. La meta de la educación, según la tendencia pietista-filantrópica, puede caracterizarse diciendo que el hombre debe ser un miembro útil en el seno de la sociedad humana. Por añadidura, unas veces se subrayó la importancia de la vida terrena, como en el ideal educativo del *galant homme* y en el de los filantrópicos, y otras veces las miradas se dirigieron hacia el más allá, como sucede en el ideal pietista y ascético defendido por Francke.

Rousseau es el primero que aspira a culminar con su elocuencia apasionada este ideal educativo de la existencia expresando su anhelo hacia un nuevo ideal humano. Frente al renunciamiento del mundo y a las aberraciones de la Naturaleza, predica la fe en la naturaleza del hombre : nada de pecado original, ni de maldad innata. Además, aprecia mucho la existencia terrena : los hombres no deben ser educados para el cielo, sino para esta vida.

Digitized by Google

Por otra parte, el *galant homme* o miembro puramente «útil» de la sociedad humana civilizada, es, a juicio suyo, una creación despreciable. Según él, la cultura destroza la verdadera humanidad y la auténtica felicidad humana. En ella dominan la apariencia, la mentira y el pecado. Por consiguiente, en la educación no se tratará de formar a los hombres según una idea preconcebida o un esquema religioso, ya sea la credulidad confesional, ya las formas cortesanas o la razón de Estado. Esta orientación hacia determinadas rutinas y finalidades externas malogra fundamentalmente a los hombres. Es preciso intentar la educación de los niños para convertirlos en meros «hombres». La cultura, en su verdadero sentido, significa desarrollo total del ser, y el hombre, lo mismo que las demás criaturas, sólo puede progresar cuando se estimula el crecimiento natural, mediante el desarrollo de sus disposiciones verificado de dentro a fuera; las intervenciones mecánicas dan lugar a la atrofia y al dolor. Uno de los primeros que aportaron el ideario de Rousseau al pueblo alemán fué Kant, quien condujo el movimiento «de las luces» a su momento culminante, y personalmente prosiguió su evolución más allá de este punto. Kant declaraba que Rousseau le había enseñado el recto camino, liberándolo del orgullo de una erudición tenebrosa, y orientándolo hacia una estimación más exacta del hombre y de sus actos. Así advierte en su *Ética* que el hombre no debe considerarse simplemente como un medio útil para la consecución de cualquier fin, ya sea éste de la Sociedad, del Estado o de la Iglesia, sino que en

Digitized by Google

él se habrá de estimar siempre lo que es valioso en sí, el hombre mismo como objeto propio. Kant limita esencialmente esta apreciación al aspecto moral. Lo único que a juicio suyo tiene valor por sí mismo en sentido absoluto es «la buena voluntad»; Herder, Goethe, Schiller, por el contrario, extienden este método de apreciación al hombre en su conjunto : pleno desarrollo de todas las aptitudes humanas, educación encaminada a crear una humanidad pura y perfecta, tal es el nuevo ideal. La finalidad educativa, según el espíritu del neohumanismo, radica en el armónico desarrollo de todas las energías espirituales y corporales, con preferencia a toda formación profesional y sin contemplación a ésta.

Pronto se advierte el íntimo parentesco existente entre este ideal de cultura y el griego. Con la expresión *kalokagathia*, es decir, «hermosura y bondad» designaron los griegos este ideal suyo de desarrollo perfecto del ser humano. Según ellos, el hombre libre no es medio para lograr un fin, ni siervo del trabajo o de un cargo u oficio ; antes bien, como una personalidad libre está situado ante el mundo e imprime a la vida y a los seres que le rodean la imagen de la perfección que vive dentro de él ; así realiza al mismo tiempo la fórmula : «Sé el que eres» — usando una frase de Nietzsche, que es a su vez un ferviente admirador de este ideal de cultura. Esta auténtica humanidad creíase hallarla en las grandes figuras del pueblo griego, en estadistas como Pericles, en poetas como Sófocles, en filósofos como Platón, hombres de elevada cultura, y, sin embargo, nada artificiosos, íntegros, naturales.

Digitized by Google

Así se unen las corrientes espirituales que emanan de la « época de las luces » (y ponen fin a ésta) con la exaltación neohumanista por la Antigüedad, y especialmente por el helenismo. En Rousseau se advierte ya en cierto modo la insuficiencia del ideal señalado por la « época de las luces ». Su ideal de cultura está caracterizado por él en una forma más bien negativa, como oposición al hombre civilizado, imagen de la degeneración y de la mentira. Bajo la acción del neohumanismo se pretende, en cambio, que la cultura humana genuina y verdadera, estuvo realizada ya una vez, en el helenismo.

Digitized by Google

III. Los grandes educadores del período clásico alemán

A. Kant

Manuel Kant (1724-1804) comparte con los « iluminados » la aspiración a proyectar una íntima claridad de concepto sobre todos los problemas culturales, estimulando de este modo a usar de la propia razón que emancipe al individuo de las trabas que le unen a la tradición y a la autoridad. *Aufklärung* es, según él, « la salida del hombre de un estado de incapacidad de que él mismo es culpable ». Su lema es : *Sapere aude!* Ten ánimo para servirte de tu propia razón.

Esta claridad no es, sin embargo, para Kant, una finalidad definitiva, pues la razón no es, a juicio suyo, lo más excelso del hombre. En este sentido, supera Kant el intelectualismo de la « época de las luces ». La cualidad suprema del hombre es, según él, su « buena voluntad », es decir, su moralización ; también excede al movimiento « de las luces » en cuanto al contenido de la moralidad. La Ética de la *Aufklärung* fué en términos generales eudemonística, es decir, que el valor de la conducta moral estribaba en su capacidad de hacer feliz al hombre. Kant, en cambio, estaba persuadido de que esta

Digitized by Google

interpretación no corresponde a la conciencia íntima que nosotros tenemos de la moral. Según esta conciencia, lo moral no es solamente medio para lograr un fin, pues en tal caso el mandato de nuestra razón aparecería como un imperativo « hipotético » en la siguiente forma : Si quieres alcanzar tal fin (la felicidad) debes emplear este medio (ser moral). Antes bien, lo bueno se considera siempre como algo absolutamente valioso, no como un simple medio, sino como un supremo fin, que por tal causa nos obliga íntima e incondicionalmente, en cuanto que lo sentimos como un « imperativo categórico ».

Sólo el hecho de que Kant desarrollara en forma tan clara la esencia de lo moral, fué suficiente para que su filosofía poseyera la mayor importancia en la educación moral de la época siguiente.

Como demuestra su entusiasmo por el « Emilio », de Rousseau, y su cálida e inquebrantable adhesión a la « Filantrópica », de Dessau, Kant se interesó inmediatamente por la Pedagogía (la parte final de su « Crítica de la razón práctica », 1788, es esencialmente pedagógica), y dió lecciones de Pedagogía.

Sus ideas capitales son las siguientes : Mientras que los animales son guiados por el instinto, el hombre es la única critura que necesita ser educada. La educación tiene por objeto desarrollar las aptitudes del bombre en tal forma que, mediante su propia razón, pueda cumplir el fin para que fué creado. Tres aptitudes distinguen al hombre : la « técnica » (o habilidad, es decir, capacidad para lo diverso), « pragmática » (o

Digitized by Google

estímulo hacia la honradez, especialmente en el trato con los hombres), y la «moral». La verdadera educación del hombre tenderá, pues, a cultivar, civilizar y moralizar a éste. Esta última misión es, entre todas, la más excelsa, y por esta razón recomienda entre otras cosas el uso de un catecismo puramente moral. Como Kant en su filosofía llegó a la conclusión de que la moral obliga al hombre con su valor intrínseco, y no adquiere su fuerza de obligar por mandato divino, considera, a pesar de la gran estima en que tuvo a la Religión, que es posible educar moralmente al hombre sin consideración a religión alguna, dejando que lo bueno influya directamente sobre el corazón de los jóvenes (sin mezclar este concepto con el factor eudemonístico representado por las recompensas y los castigos). El todo de esta educación debe ser optimista, y los niños serán inducidos a sentir la alegría del bien y a proceder en sus actos buenos con íntima satisfacción. Kant no quiere saber nada de la sombría y opresiva conciencia del pecado que la educación pietista había tratado de suscitar artificialmente en los niños, y que el mismo Kant conoció en su juventud en el Gimnasio de Königsberg.

Contrastando con la teoría pietista de la maldad del hombre natural, Kant no cayó, sin embargo, en el extremo opuesto, en la concepción de Rousseau de que «el hombre es bueno por naturaleza». Más bien puso de manifiesto que el hombre es «por naturaleza» un ser situado ante lo bueno y lo malo, y que toda la bondad moral debe ser conseguida por él gracias a su libertad

22. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

(que continúa siendo un misterio para el conocimiento de la Naturaleza). Para facilitar al hombre el uso de esta libertad, la educación no sólo le parece indispensable, sino también de máxima importancia. Por tal razón, comparte la fe que los « iluminados » tenían en el poder de la educación. En ésta, manifiesta Kant en cierta ocasión, se oculta el secreto de la perfección humana.

Semejante a Rousseau, Kant proponía que la enseñanza de la Religión se iniciara en época avanzada de la juventud. La educación moral debía preceder a la religiosa. Igualmente debíase formar de antemano la capacidad disquisitiva de los niños, procurándoles un conocimiento del sistema universal, haciéndoles observar el orden y hermosura de la Naturaleza y mostrándoles después la idea de un Ser supremo, de un legislador. Pero lo cierto es que esta dilación de la enseñanza religiosa sólo sería practicable en el orden práctico si los niños no vieran acto alguno de culto a Dios, ni escucharan su nombre. Mas como los hechos son de otro modo, tal conducta haría nacer, en los niños, falsos conceptos religiosos o indiferencia ante la Religión, si no se les procurara a tiempo un auténtico conocimiento de ella.

Kant coincide con la Pedagogía del último período del neohumanismo en la gran estimación de que hace objeto a las lenguas antiguas (y también a las Matemáticas y a la Filosofía), como valores de educación formal.

Digitized by Google

B. Fichte

Juan Teófilo Fichte (1762-1814) recibió de Kant el impulso decisivo de todo su desarrollo. Al principio, su filosofía propia no estaba destinada a ser otra cosa que un kantismo excesivamente sistemático, y reducido a una forma más eficaz. Pero, andando el tiempo, llegó a crear, por un proceso estructural, una Metafísica apoyada en un misticismo religioso, que excede a Kant mismo (1).

En Fichte se expresa más manifiestamente que en Kant la tendencia pedagógica. La derrota de Prusia en la batalla de Jena fué uno de los acontecimientos que revelaron a sus ojos la inconsistencia moral de su época, que, bajo el caótico influjo de la ética eudemonista de los « iluminados », visaba más bien a la felicidad que a la perfección moral. Ya en sus lecciones sobre « Los rasgos fundamentales de la edad presente » (invierno 1804-05), aplicó Fichte una acerba crítica al estado moral de su época « iluminada », a su egoísmo y al relajamiento e indignidad de los gobernantes. Fichte considera expresamente sus famosos «Discursos a la nación alemana » como una continuación de los « Fundamentos ». Éstos son imprescindibles para la comprensión de los « Discursos » y poseen un elevado interés pedagógico (2). En los « Discursos » (3), sin embargo,

(1) Vid. A. MESSER, *Fichtes religiöse Weltanschauung.* Stuttgart.

(2) Recientemente han sido editados, con introducción y notas, por A. MESSER, en la Wegweiser-Verlag, Berlín.

(3) Son también interesantes sus *Aphorismen über Erziehung*, 1804 (que defienden el valor cultural de la enseñanza de las lenguas clásicas) y su *Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt.* 1807, atrevido plan de reforma universitaria.

Digitized by Google

señala como único medio de salvación «la transformación total del sistema educativo vigente hasta la fecha». Sólo de este modo puede ser conducida la nación, e incluso hasta la Humanidad, a una vida completamente nueva. Hasta entonces, la Humanidad había sido lo que era «por casualidad». Este proceso debe acabar, sin embargo, porque sólo ha dado lugar a maldades. Es preciso, pues, que la Humanidad «se capacite a sí misma para realizar todo aquello que aún debe hacer». La educación (incluyendo la autoeducación de los adultos) aparece así como la misión peculiar más importante y central de los hombres y de los Estados. La educación nacional que Fichte proyecta distingue precisamente a este filósofo de los anteriores, aunque resulte como una derivación del pietismo o del movimiento «de las luces» (y del filantropinismo). Fichte rechaza la afirmación pietista de que «el hombre ha nacido pecador». «La nueva educación — afirma de acuerdo con Kant — debe reconocer que, ante todo, interesa poner una voluntad firme y segura al servicio del bien, porque precisamente el agrado que éste despierta es la raíz de la vida humana.» Convencido de que la felicidad puede lograrse ya en esta tierra y no debe demorarse para después de la muerte, le hace afirmar lo siguiente: «La educación antigua creó una religión que, rompiendo con Dios y con el mundo, con su contemplación del más allá se constituyó en servidora del egoísmo; la religión de la nueva tendencia educativa debe ser de tal naturaleza que habitúe nuestra vida a Dios.»

Digitized by Google

Pero también reprocha a la educación según el espíritu « de las luces » el que ésta haya abandonado a los educandos a su egoísmo natural. Dicho sistema trataba de inducir al hombre al trabajo mediante el convencimiento de la utilidad de aquél para su desarrollo futuro (por lo demás, este método utilitarista es también peculiar al pietismo); trataba, además, de conquistar a los individuos para el Estado y la Nación convenciéndoles de la utilidad que de ello se derivaba. Acaso se educó de este modo a ciudadanos útiles o al menos inofensivos, pero los hombres siguieron siendo moralmente despreciables; sólo se desarrolló en gran escala el egoísmo, aunque con amplitud de miras.

Así, bajo el dominio de los franceses, podía haber personas que estimaran « útil » la renunciación al germanismo.

Para que la nación alemana perdurara, en lugar del egoísmo, debía aparecer el amor al bien como tal, no por razón de la utilidad que reporte. « El educando debe ser arrebatado por un cálido amor a la ordenación moral del Universo, por un exaltado afecto que le empuje a la acción, y ante el cual el egoísmo caiga como una hoja seca. »

Así es cómo surge poderosamente entonces el elemento nacional, cuyo interés y estimación habían sido ajenos a la « época de las luces » por la inclinación de ésta hacia lo generalmente humano y hacia la Humanidad: es este elemento el que se revela en el ideario filosófico y pedagógico de Fichte. La nueva educación debe ser adecuada a la nación, nutrida por su propio

Digitized by Google

espíritu y sentida como una sacrosanta finalidad nacional.

Pero, al mismo tiempo — y en esto concuerda Fichte de un modo muy íntimo con Pestalozzi — tal educación debe estar inspirada por un espíritu social. «La antigua educación orientó su peculiar energía solamente a la minoría de las llamadas clases cultas; la nueva educación debe favorecer por igual a todas las clases». Por esta razón, la «propia actividad inmediata» debe constituir el fundamento de todo conocimiento.

Para que la juventud no se vea atacada por la corrupción dominante en las costumbres, que se ha contagiado también a la vida familiar, debe mantenerse apartada del «círculo envenenado» de los mayores, comunicándose solamente con profesores y directores, permaneciendo en institutos rurales de educación, donde convivan niños y niñas.

La materia de la enseñanza debe ser igual para ambos sexos; la diferencia en las labores (como oficios manuales y trabajos del campo, de una parte, y de otra, labores femeninas) es natural, aun siendo común la educación restante. Ambos sexos deben conocerse mutuamente como pertenecientes a la misma humanidad, estimarse y suscitar amistades antes de que su atención se dirija a las diferencias sexuales y puedan llegar a ser esposas y esposos. Además, los niños serán educados para la fortaleza, segura de sí misma, y las niñas para la amabilidad.

Los institutos de educación deben representar pequeños Estados ideales, y dentro de lo posible «Estados

Digitized by Google

mercantiles y productivos perfectamente herméticos». La norma fundamental de estos pequeños Estados económicos es que en ellos no debe usarse ningún artículo comestible, de indumentaria, etc., ni ningún instrumento que, en todo caso posible, no haya sido confeccionado en él. El individuo carece de propiedad en este Estado, pues ante todo se tiende a educarlo en el sentido de compenetración social y en la conciencia de su responsabilidad respecto al conjunto.

De ahí debe emanar el amor patrio, que, para Fichte, adopta un carácter exclusivamente religioso. El «supremo amor patrio» es, a juicio suyo, «la consideración de la vida terrena como una vida eterna, y de la patria como portadora de esta eternidad».

También los futuros maestros deben ser objeto de esta educación cívica general. Fichte no sólo se propone la «escuela unitaria», sino la «educación unitaria». Solamente deben estudiar aquellos niños que «revelan dotes eminentes para aprender y una ostensible inclinación hacia el contenido de las ideas». Todo aquel que posee estas propiedades deberá hallar facilidades para el estudio «sin tener en cuenta las pretendidas diferencias de condición social». Las Universidades serán el último eslabón en el organismo de la educación nacional, no limitándose a servir de institutos docentes, sino siendo también organismos educativos. Una esmerada cultura filosófica servirá de fundamento a todos los estudiantes para el cultivo de las especialidades.

Para realizar la nueva idea de la educación nacional, nadie tan indicado como el Estado,

Digitized by Google

C. Goethe

Las obras de Goethe contienen observaciones pedagógicas de gran valor, pues este poeta se preocupó frecuente y profundamente de las cuestiones educativas. La influencia de Rousseau se revela en las censuras de que hace objeto a los filólogos y sus « desafueros » ; manifiesta que hace ya casi un siglo que las Humanidades no producen efecto en el ánimo, siendo una gran dicha que entretanto se haya revelado la Naturaleza atrayendo así el interés y señalándonos, al lado suyo, el camino que conduce hacia la Humanidad. Esta crítica se dirige en forma patente contra el antiguo y tradicional sistema de enseñanza propio del humanismo. En cambio, Goethe está muy cerca del neohumanismo y de su ideal de cultura ; especialmente su « Ifigenia », es uno de los más admirables productos de consorcio entre el espíritu alemán y el helénico. Goethe reconoce también expresamente : « Nuestra enseñanza escolar se refiere siempre a la Antigüedad, fomentando el estudio de las lenguas griega y latina, y nosotros debemos desear que nunca pierdan terreno estos estudios tan necesarios para lograr una superior cultura. » También corresponde al espíritu del neohumanismo aquella máxima suya : « Cada uno debe ser a su manera un griego, pero debe serlo. »

D. Pestalozzi

Juan Enrique Pestalozzi nació en Zurich en 1746. Su padre era cirujano y murió cuando Enrique contaba 4 años de edad, dejando a su viuda cuatro hijos en la

Digitized by Google

mayor miseria. Desde un principio las necesidades dejaron sentir su presión sobre el desarrollo del niño, delicado y débil por naturaleza. Ya en la escuela, reveló que en él predominaba la bondad, pues en las disciplinas que hablaban a sus sentimientos hacía desusados progresos, mientras que en las otras permaneció muy retrasado ; por ejemplo, nunca logró escribir con ortografía. Juntamente con algunos camaradas de su edad publicaba un semanario en el cual combatía apasionadamente toda clase de abusos políticos y religiosos. Durante sus vacaciones, que solía pasar en el campo junto a su abuelo, se sintió también profundamente conmovido por la opresión de que era objeto la clase agraria, y por la injusticia de que los jóvenes campesinos fueran mantenidos alejados de toda cultura superior. « Hace ya mucho tiempo — escribía más tarde —, desde mis años de juventud, henchíase mi corazón, como una poderosa corriente, en el deseo de apagar las fuentes de la miseria en que veía sumido al pueblo, a mi alrededor. » Esta tendencia hacia el logro de un círculo de acción más amplio para el pueblo fué más estimulada aún por la lectura de las obras de Rousseau. Sin embargo, el consejo que un amigo le dió en su lecho de muerte, de que se abstuviera de toda exaltación política rayana en el fanatismo, le hizo abandonar dicha senda y elegir otra más tranquila : la del agricultor. En Birr, cantón de Argovia, adquirió una gran extensión de terreno yermo, fundando en ella el «Neuhof» en 1768. Ciertos fracasos económicos le indujeron a fundar en su hacienda un instituto para la educación de niños

Digitized by Google

pobres en 1775, encontrando en esta misión el apoyo de Basilea, Berna y Zurich. Durante el verano, los niños trabajaban en el campo; en el invierno se dedicaban a hilar y tejer, y en las horas libres se les daba la oportuna enseñanza. La idea de Pestalozzi era, por consiguiente, una especie de « escuela de producción ». Esperaba que este instituto podría mantenerse mediante el propio trabajo económico, sin recurrir al socorro benéfico de sus conciudadanos, e incluso que los niños, mediante el trabajo, podrían ser trasladados desde su estado de abandono hasta una existencia más dignamente humana. Pero la falta de conocimientos mercantiles, y hasta humanos, de Pestalozzi, trajo consigo la quiebra de su instituto, viéndose obligado a cerrarlo en 1780.

En la miseria más amarga siguió viviendo en su alquería, silenciosa y solitaria. Fué entonces cuando se hizo escritor. En 1780 aparecieron en una revista sus « Veladas de un solitario », en las que expuso sus doctrinas pedagógicas. Fundamento de la educación profesional y de clases debe ser el desarrollo de las aptitudes y energías humanas en su totalidad, es decir, la formación general del hombre (tal como se la proponían los neohumanistas, sin que esto quisiera decir que Pestalozzi estuviera influído por ellos). En los años siguientes publicó *Leonardo y Gertrudis*, libro para el pueblo. Esta pintura, genialmente trazada, del pueblo, en su vida real, pensamientos y sentimentalidad, despertó un vivísimo interés en círculos muy amplios, y se hizo acreedora a general aplauso. El solitario del « Neuhof » se convirtió rápidamente en estimado escritor. Pero el

Digitized by Google

éxito literario no le fué fiel. A ello se añadió el infortunio doméstico, la enfermedad de su único hijo, y sólo en medio de una gran penuria se desarrolló la existencia de Pestalozzi en su alquería hasta fines del siglo XVIII. Sin embargo, esta época de padecimientos no logró quebrantarle, antes bien, le dió mayor profundidad y claridad interior.

El año 1798 trajo consigo, bajo la influencia de los franceses, la transformación de la antigua colectividad, relativamente poco fundida de los suizos, en un Estado unitario, la «República helvética». El nuevo Gobierno otorgó su confianza a Pestalozzi, ofreciéndole algo que él había anhelado durante muchos años: la posibilidad de trabajar por los muchachos pobres. Diósele el cargo de director de un hospicio en Stanz. Aunque en él sólo trabajó cinco meses, obligado a desarrollar esfuerzos sobrehumanos en medio de niños de la peor calidad, mantúvose inconmovible en su decisión de «ser maestro de escuela», renunciando a toda actividad política. Después de actuar como profesor en la escuela elemental de Burgdorf, en el cantón de Berna, fundó en 1800, con tres colaboradores más jóvenes que él, un Instituto en el castillo de Burgdorf. Proponíase que fuera una escuela de educación para hijos de ciudadanos pudientes, un instituto de educación para pobres y una sede de formación para profesorado. Este Instituto adquirió rápidamente una gran fama. Pronto acudieron a él pedagogos nacionales y extranjeros, y los espíritus más preclaros de la época saludaron en las ideas y obras de Pestalozzi el amanecer de una nueva era. Si en su pri-

Digitized by Google

mera residencia sólo se había ocupado de los muchachos pobres, poco a poco había adquirido el convencimiento de que los medios de educar a éstos eran, a la vez, los medios de lograr una cultura general y elemental de los hombres, y que, en consecuencia, la esencia de la educación es independiente de las diferencias profesionales y de clase. Sus ideas dominantes a la sazón fueron consignadas por él en su tratado : *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801). Agradaba sobre todo a los visitantes del Instituto la natural espontaneidad y viveza de los alumnos, y su entusiasmo por aprender ; no menos admirable era el éxito de la enseñanza que en todas partes procuraba apoyarse en la intuición, haciendo progresos los muchachos especialmente en Aritmética, Geometría y Dibujo. También se mostraban gratamente sorprendidos por el tono cordial que distinguía a las relaciones entre profesores y alumnos, y que hacía casi totalmente superfluo el empleo de la violencia y de los castigos. Pero el efecto más intenso fué el que despertó sobre todos los visitantes el encanto personal de Pestalozzi, cuya profunda influencia sobre los alumnos se testimoniaba principalmente en las plegarias matinales y vespertinas que todos los días pronunciaba ante su joven grey.

En el año 1804, el castillo de Burgdorf fué destinado a otro objeto, y ello obligó a Pestalozzi a trasladar su instituto a Yverdon, en el lago de Neuenburg, durante el otoño de aquel año. En los años siguientes aumentó todavía la fama del maestro. De todas partes acudían visitantes, y muchas veces buscaban allí residencia

Digitized by Google

jóvenes educadores, por personal interés o enviados por sus Gobiernos, para estudiar enseñando y aprendiendo los métodos de Pestalozzi. El número de los alumnos se elevó hasta 150.

La actividad de Pestalozzi era sencillamente inconcebible. Hacia las dos de la noche solía iniciar sus trabajos de escritor, y al rayar el alba dedicábase a su labor educadora. Uno de sus colaboradores dice: «Hubo años en que ninguno de nosotros permaneció en el lecho después de las tres de la mañana.»

Entretanto, la fama del Instituto fué, en definitiva, un obstáculo para su verdadera prosperidad. Los visitantes extendieron, ciertamente, la fama de la institución, pero su continuo ir y venir perturbaba muchas veces el pacífico trabajo, y tentaba a los maestros a trabajar con una cierta ostentación. La actividad literaria de Pestalozzi y de sus principales colaboradores fué favorable para la expansión de las ideas, pero absorbió sus fuerzas en exceso y restó eficacia a su labor educadora. Finalmente, cuanto mayor iba siendo el Instituto, tanto más lamentable era la falta de talento organizador y pericia en los negocios por parte de Pestalozzi, especialmente en el aspecto financiero de la empresa. Añadiéronse a esto disputas con los colaboradores, y Pestalozzi se vió obligado al fin a cerrar el Instituto en 1825.

Pero el anciano octogenario estaba aún lleno de vida interior, y escribía sin descanso (*El canto del cisne* y *El destino*, 1826), ocupándose especialmente en aplicar sus métodos al estudio de las lenguas antiguas. Atacado

Digitized by Google

de una grave enfermedad al riñón, que soportó sin guardar cama, le encontró la muerte el 17 de febrero de 1827.

Mientras que Locke y Rousseau establecieron sus teorías pedagógicas individualistas tomando como modelo la educación dada por el maestro particular, Pestalozzi se ocupó siempre de la escuela pública ; su Pedagogía es, en absoluto, Pedagogía social. « Sentía compasión por el pueblo », pero estaba convencido de que las clases menesterosas y oprimidas no podían ser aliviadas mediante una simple mejora de las condiciones externas, y que de nada servía una simple actuación benéfica por parte de los ricos. Advirtió Pestalozzi que la cuestión social no es una mera cuestión de estómago y « salario », sino, ante todo, un problema de educación. « Cuanto mayores eran las tribulaciones — escribe nuestro pedagogo — y cuanto más vivamente sentía yo que las energías físicas y espirituales del pueblo se hallaban dificultadas y paralizadas casi en absoluto, tanto más me enseñaba la experiencia que los recursos de la conmiseración y la clemencia que suelen oponerse a estas desgracias, en lugar de aliviarlas, no hacen sino procurarles alimento y estímulo. » Toda la Naturaleza y toda la Historia enseñan al género humano que cada uno debe procurar por sí mismo, pues nadie velará por él, y que lo mejor que puede enseñarse al hombre es lo que tiene que hacer en este orden de cosas. Para capacitar al hombre en esta labor de ayuda propia habrán de desarrollarse durante su juventud las aptitudes y energías que viven ocultas en él. Coincide con Rousseau en no

Digitized by Google

exagerar el valor de la educación; en la naturaleza infantil radica ya «una tendencia inextinguible a desplegarse por sí misma». La educación es sólo «el arte del jardinero, bajo cuyo cuidado florecen y se desarrollan millares de árboles, sin que él haga nada por la esencia del crecimiento y de la floración de los mismos; crecimiento y floración son energías que radican en cada uno de ellos. El jardinero planta y riega, y Dios trae la prosperidad». Mas, a pesar de todo, la educación sigue siendo necesaria.

La meta de la educación es la Humanidad. Por esto, Pestalozzi, como Rousseau y los neohumanistas, se pronuncian contra todo método educativo que pretenda formar al hombre para cualquier finalidad ajena a él, por ejemplo, para ciertas funciones culturales objetivas, en lugar de atender a él mismo, a su personalidad como objeto propio y de seguir estrictamente la orientación evolutiva señalada para la naturaleza íntima de la persona.

Como Pestalozzi advierte expresamente, todos los hombres, incluso los de más baja condición social, tienen derecho a este género de educación. Precisamente en este punto se distingue él, como pedagogo social, de Rousseau y de los neohumanistas. Rousseau pensaba que para los pobres bastaba como estímulo educativo la propia necesidad. Los neohumanistas estimaban que la alta cultura solamente debía ser patrimonio de una selecta minoría. De este modo se crearon las escuelas aristocráticas del siglo XIX: los Gimnasios. Pestalozzi, en cambio, sentía con los oprimidos y an-

Digitized by Google

gustiados, y aspiraba a una educación verdaderamente generalizada, transcendiendo en primer término su influencia en el terreno de la escuela popular.

Las escuelas populares no deben ser, a juicio suyo, escuelas de niños pobres, sino institutos culturales y educadores accesibles a todos. Pestalozzi considera como un crimen contra la idea de humanidad, subordinar la cultura de los hombres, en términos esenciales, a la condición social de los mismos. El desarrollo de las energías peculiares de la naturaleza humana debe constituir la esencia de la educación de todas las clases, las más ricas como las más pobres. En este sentido, su Pedagogía contiene también la idea de la « escuela única ». No olvida, sin embargo, que la « disposición individual » en cuanto a los medios de fortuna, ya que no respecto a la esencia de la educación, forzosamente debe tenerse presente por lo que se refiere a la extensión de ésta. Igualmente, exige la consideración más atenta a la individualidad del alumno. Pestalozzi se representa la Humanidad en una infinita plenitud de formas peculiares, cada una de las cuales debe ser un espejo del conjunto.

Como energías fundamentales del hombre considera Pestalozzi las del pensamiento, sentimiento (con inclusión de la voluntad) y acción, o, expresadas de otra manera, las energías de la cabeza, del corazón y de la mano. De aquí se deducen los tres aspectos de la cultura humana : 1.°, cultura del espíritu (cultura intelectual) ; 2.°, del sentimiento (formación artística en sentido amplio) ; 3.°, del corazón (cultura moral). Estas energías

Digitized by Google

han de desarrollarse armónicamente (principio del equilibrio de las energías), y para lograr este desarrollo han de aplicarse determinados principios metódicos de carácter general:

1. Los elementos de formación deben ser al mismo tiempo elementos susceptibles de aplicación, es decir, que den ocasión al desarrollo de energías mediante su uso y práctica. La receptividad y la espontaneidad deben proceder paralelamente.

2. Los elementos de formación en cada sector deberán ser reducidos a una serie psicológica racional, que esté de acuerdo con el desarrollo intelectual.

3. El proceso de la cultura debe ser constante y sin solución de continuidad. Pestalozzi señala esta condición como « elemental », y denomina todo su procedimiento de formación « método elemental ».

4. El proceso de formación debe asociarse a aquello que es más afín al niño, es decir, lo que pertenece al mismo niño y a su ambiente.

5. Se procurará emplear siempre la intuición, bajo cuyo concepto no sólo se comprende la admisión receptiva de los datos que ofrecen los sentidos, sino también la percepción viva, activa e inteligente por medio de conceptos.

I. La formación intelectual tiene como punto de partida la intuición, pero su finalidad es la posesión de ideas bien precisas. Esta posesión debe manifestarse, según Pestalozzi, en la capacidad para definir la materia de los conceptos, es decir, la esencia de éstos, con la mayor precisión y sobriedad en las palabras.

23. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

Para llegar de las concepciones más confusas a los conceptos más claros, el hombre (según Pestalozzi) deberá dirigir su atención a tres cosas: 1.ª, cuántos objetos se le ofrecen; 2.ª, cuál es su aspecto, y en especial su forma; 3.ª, cómo se llama.

Número, forma y nombre constituyen para él los puntos elementales de nuestro conocimiento; solamente ellos son comunes a todas las cosas, mientras que las demás propiedades solamente corresponden a algunas de ellas.

De aquí resultan tres aspectos de la cultura elemental: *a*, enseñanza de los números; *b*, de la forma; *c*, del lenguaje.

a) Respecto a la enseñanza numérica, advierte Pestalozzi la conveniencia de que se lleve a cabo con objetos reales, y se use el aparato de calcular o tablero contador. Sólo poco a poco podrán irse deduciendo por los niños conceptos numéricos abstractos de estas enseñanzas inductivas, prestándoles entonces importancia peculiar.

b) La teoría de la forma abarca, según Pestalozzi, el arte de la medicina, el del dibujo y el de la escritura, basados en una concepción metódica.

Para los dos primeros se necesita un «abecedario de la intuición», es decir, que mediante una serie ordenada de estructuras espaciales, y mediante su intuición, medida y reproducción, debe capacitarse al niño para percibir y estimar las formas espaciales que a su consideración se presentan.

Digitized by Google

Como fundamento de esta serie gradual, elige Pestalozzi la línea recta en sus diversas posiciones, después el cuadrado y, finalmente, el círculo con sus derivaciones, como la elipse, etc. La intuición del cuadrado debe inducir al niño a concebir las formas de todas las cosas en su relación con la figura cuadrada.

c) Respecto a la enseñanza de la lengua debe tenerse en cuenta que Pestalozzi tenía una idea falsa de la relación existente entre las palabras y su contenido íntimo. Por ello exageraba el valor cultural de los ejercicios mecánicos del lenguaje, del recitado del maestro y la repetición por parte de los discípulos. Las palabras aprendidas sin ser suficientemente comprendidas servían, según él, para preparar una especie de red en la cual quedaran prendidas, cuando llegara el caso, las ideas de las cosas reales.

El aprendizaje de lenguas extranjeras debe corresponder en cuanto al método al de la lengua materna, es decir, basarse esencialmente en la práctica.

La enseñanza lingüística, formal y numérica debe constituir el fundamento primero de la formación intelectual ; las disciplinas de carácter real, como Historia, Geografía y Ciencias naturales, eran subordinadas por Pestalozzi a aquellos conocimientos, ciertamente con exagerado artificio, y cayendo en procedimientos mecánicos.

II. La formación artística debe desarrollar de un modo general todas las energías físicas intrínsecas del niño. A este objeto se empleará una elemental gimnasia artística, esto es, una serie de prácticas que, proce-

Digitized by Google

diendo desde lo más sencillo hasta lo más complicado, contribuyan a procurar a los alumnos una agilidad cada vez mayor en todas las habilidades necesarias.

Basándose en esta idea de Pestalozzi, introdujo más tarde Spiess los llamados ejercicios libres de gimnasia.

Según Pestalozzi, debe educarse especialmente a los alumnos en dibujo, escritura y canto.

El dibujo no se reducirá a una simple copia mecánica, sino que será una actividad que exigirá cierto trabajo intelectual, por parte del discípulo, contribuyendo así a la formación de su espíritu. Por esto rechaza el dibujo copiado de modelos, y propone, en cambio, el de objetos reales de los que rodean al niño.

Finalmente, Pestalozzi aconsejó también la enseñanza de habilidades manuales; en su Instituto practicaban los alumnos el manejo del hacha, de la sierra y de otros instrumentos, y también se hacían trabajos de torno y encuadernación.

III. La cultura religioso-moral constituye la clave del conjunto; a ella están subordinadas la cultura intelectual y la artística. Sólo en el aspecto religioso-moral se desarrollan las energías del alumno en el sentido de una verdadera humanidad. Tal enseñanza debe emanar, según Pestalozzi, de la propia actuación del niño: «La vida misma debe estar religiosamente organizada, es decir, dispuesta de tal modo que los sentimientos de la fe y del amor, sobre los cuales descansa la religiosidad y la moral, puedan desarrollarse de un modo natural.» Las condiciones necesarias para

Digitized by Google

ello no se presentan en ninguna otra célula social como en la familia. Por esta razón la estima Pestalozzi como la principal sede de cultura de la moral y de la religiosidad. Al mismo tiempo es para él la familia la forma fundamental de toda la vida social humana, la imagen de cualquier otra colectividad terrena de más amplio radio. Por esta causa, la renovación de la sociedad humana derivará de la restauración de la moral en la vida familiar.

Tanto la actuación de Pestalozzi como sus escritos están llenos de una profunda fe en Dios y en la previsión divina. No obstante, se halla como los «iluminados» y Rousseau en el terreno de la «religión natural», no encontrándose en Pestalozzi el elemento «positivamente» cristiano en el sentido de una de las iglesias y confesiones existentes. Esta causa creó no pocos obstáculos a la difusión de su Pedagogía.

Muchas de las ideas pedagógicas y didácticas fundamentales de Pestalozzi no fueron expresadas por él de un modo original, sino que se encuentran consignadas también en las obras de Comenio, Francke, los filantrópicos, etc. Pestalozzi no conocía, sin embargo, a estos antecesores suyos, y ello hace que su originalidad no quede aminorada por esta coincidencia.

Por otra parte, algunas de sus concepciones son falsas, y, por añadidura, exageraba la eficacia del método, como otros muchos reformadores pedagógicos. Finalmente, la importancia que concedía a los libros de texto — en su mayor parte compuestos por colaboradores suyos — le hizo caer en el peligro de poner trabas

Digitized by Google

a las dotes docentes de cada maestro, y paralizar la libertad de movimientos, tan apetecible en la enseñanza.

Puede afirmarse, no obstante, que él estableció los fundamentos ético-psicológicos para la enseñanza en la escuela popular o nacional, y supo ponderar ante todo la trascendencia ideal del trabajo paciente y constante del maestro de escuela. Y pudo hacerlo, porque él era a su vez un pedagogo « por la gracia de Dios » y una persona dotada de un espíritu absolutamente religioso-moral. Así, su grandiosa influencia sobre sus contemporáneos y sobre la posteridad puede explicarse en términos esenciales por el prestigio de su persona. Era un hombre que, por la grandiosidad y pureza de su corazón, por los azares de su vida, llena de penalidades, por el encanto de su infinita pasión por los niños y por su juvenil optimismo, incluso en los años de vejez, supo encadenar y arrastrar consigo a todos cuantos le trataron: jóvenes y viejos, personas distinguidas y sencillas, sabios e incultos.

Por estas razones fueron también grandes y duraderos los efectos de su obra. El espíritu de auténtico amor con que Pestalozzi se entregó al pueblo pobre y rebajado, movió a otras personas a dedicarse a la educación de niños corporal y espiritualmente imperfectos. Las escuelas de sordomudos y ciegos, creadas ya con anterioridad a Pestalozzi, adquirieron bajo su influencia grandes vuelos.

Un discípulo de Pestalozzi, Federico Fröbel, instituyó en 1839 en Blankemburgo, Turingia, el primer

Digitized by Google

Jardín de la infancia, en el cual trataba de utilizar los juegos de los niños como preparación para el trabajo. En Prusia, en el año 1851, durante la época de la reacción, los Jardines de la infancia fueron prohibidos durante algún tiempo como ateos y peligrosos contra la seguridad del Estado.

Federico Fröbel nació en 1782 en Oberweissbach (Turingia). En sus primeros años perdió a su madre, hecho que influyó considerablemente en su carácter. Después de haber asistido durante algún tiempo a la escuela primaria y vivido en plena naturaleza como ayudante de un guardabosque, tuvo ocasión de estudiar en la Universidad de Jena, mostrando gran afición por las Matemáticas, Ciencias naturales, Arquitectura y Agrimensura. El pestalozziano Gruner despertó en él la vocación de maestro y después de haber visitado a Pestalozzi en 1805, actuó como profesor privado de la familia Holzhausen, tomando a su cargo la educación de tres muchachos. La fama alcanzada por Pestalozzi y el deseo de Fröbel de estudiar de cerca los métodos del pedagogo zuriqués le animaron a marchar a Iverdon junto con sus discípulos. Tras de dos años de colaboración en la institución pestalozziana y en vista de las continuas disensiones habidas entre Schmid y Niederer, presintiendo el fracaso inminente del establecimiento de Iverdon, separóse crudamente de Pestalozzi, desoyendo las súplicas de este último, y regresó a Alemania.

En aquellos momentos deja verse una gran desorientación en las actividades de Fröbel. Deseando buscar una base científica para establecer sobre ella la educación del hombre se dedica al estudio de las lenguas muertas, cifrando en ellas el principio de toda Pedagogía. Convencido pronto de la inutilidad de su esfuerzo, volvió a consagrarse a la ampliación de sus conocimientos científico-naturales y, en especial, de Mineralogía y Cristalografía. Simultáneamente actuaba como profesor en el Instituto de Plamann, en Berlín. Durante los años 1813-1814 participó en la Guerra de la Independencia, como voluntario de Lützow, conociendo entonces a Enrique Langethal y Guillermo Middendorf, que más adelante habían de ser sus más fieles colabora-

Digitized by Google

dores. Terminada la Guerra y después de asistir, durante dos años, al Museo de Historia Natural como ayudante del profesor Weiss, inauguró en 1816, en Griesheim, un instituto para la educación de los niños, que al año siguiente trasladó a Keilhau. En dicho establecimiento de enseñanza actuaron también como profesores Middendorf y Langethal, quienes quedaron dirigiéndolo al marchar Fröbel a Suiza para encargarse de la fundación de centros análogos en Wartensee y Willisau. A partir de entonces persigue la consecución de nuevas bases educativas, no sólo mediante escritos instructivos, sino también creando y ampliando una colección de materiales autoeducativos para padres e hijos. Con tal fin fundó en 1837, en Blankenburg (Turingia) un establecimiento autodidáctico al que denominó « Instituto para el cultivo de los impulsos de ocupación de la infancia y la juventud ». Una vez creados sus famosos «dones» y sometidos a prueba con un gran número de niños de Dresde, comprendió Fröbel que era necesario fundar un nuevo establecimiento para dar mayor amplitud a su ensayo mediante la preparación de profesores adecuados, idea que llevó a cabo en Blankenburg el año 1839. En el curso de este mismo año persiguió influir sobre las madres y jóvenes, instruyéndolas en los cuidados educativos de la primera infancia y, finalmente, aparecieron los *Jardines de la infancia*, donde los niños eran educados y ocupados de acuerdo con los principios froebelianos, al mismo tiempo que eran lugares apropiados de observación y enseñanza para todas las mujeres amantes de la infancia. No suponían, en sí, una finalidad, sino un medio para lograr un estado ideal en que se unificasen el verdadero sentido femenino y la tutela natural de los niños. El establecimiento de Blankenburg hubo de padecer las consecuencias de la escasez de medios y nuevamente sintió Fröbel la necesidad de trasladarse a Keilhau y más tarde a Marienthal.

Para impulsar el establecimiento de estos *Jardines de la infancia*, hizo Fröbel numerosos viajes durante los años 1844 a 1848, pudiendo comprobar la general aceptación que lograba su idea. Crecía la fama de Marienthal y se multiplicaban los alumnos y los admiradores de Fröbel, sin que nadie sospechase el peligro que amenazaba a sus establecimientos. Inesperadamente, en 1851 fué decretada la prohibición de los *Jardines de la infancia*, a pesar de las protestas de Fröbel, y de sus deseos de que se realizase una inspección serena de sus actividades, que permitiera

Digitized by Google

comprobar la inexactitud respecto a la preparación para el ateísmo que se le imputaba. Este fracaso minó considerablemente la salud de Fröbel, quien acabó sus días en Liebenstein, el año 1852.

Para el desarrollo de las ideas pestalozzianas fueron estímulos, en primer lugar, la pérdida de su madre en los primeros años de vida y después la escasa intervención del padre en su instrucción y la breve asistencia a la escuela primaria : todo ello le forzó a crearse por sí solo su educación ulterior. Persiguió inmediatamente penetrar en los misterios de la vida natural mediante la observación, y estos deseos le hicieron ver la conveniencia de que se capacitase a cada individuo para instruirse a sí mismo, llenando las lagunas que observase en su preparación. Buscando la solución de estas cuestiones iba cayendo en una extraña mezcla de entusiasmos por la Naturaleza y la Filosofía, plasmando sus ideas de aquel entonces en un conjunto de símbolos.

El fin que persigue en un principio con la educación es desenvolver las energías que dormitan en cada individuo, para darles vida y actividad desde muy temprano. Para esto se exige, ante todo, la existencia de un estímulo externo que permita fomentar el desarrollo de dichas energías. Uno de los principios esenciales que deben guiar al educador debe ser que el educando se desenvuelva por sí solo, limitándose la instrucción, en un principio, a atender y apoyar la actividad del alumno, sin prescribir ni determinar su conducta. Del mismo modo que fija una graduación en la intervención del maestro, señala también un orden en la aplicación de los medios de enseñanza, siguiendo una serie decreciente desde el conocimiento de los cuerpos a las superficies, líneas y puntos. De esta forma se comprende el orden de sus *dones*. El primer *don* consiste en una pelota, como representación del cuerpo más simple. El segundo está formado por una bola y un dado de madera. Así como el primer don permite al niño conocer los distintos colores que presenta la pelota, el segundo fija la idea de la forma. Los cuatro dones siguientes resultan de la división del dado en partes iguales : con éstos se persigue despertar en el niño el orden, la atención, paciencia y exactitud que se exigen al realizar juegos plásticos de construcción. Todos estos medios van acompañados de numerosas litografías con modelos para despertar el interés de los niños y cantos rimados que debían simultanearse con los juegos. Los ejercicios de representación de

Digitized by Google

planos se realizaban por medio de maderitas ; las líneas por bastoncitos y los puntos por cuerpos muy pequeños. Todavía existían otros medios de ocupación, que al aplicarse siguen un orden ascendente ; partiendo de los puntos (picado), se pasa a las líneas y planos (recortado, trenzado, plegado) hasta llegar de nuevo a los cuerpos (modelado).

La obra esencial de Fröbel, resumen de sus perspectivas pedagógicas y clave, a la vez, de las finalidades que perseguía, es su tratado *La educación del hombre*. La introducción viene a ser una fundamentación filosófica de su Pedagogía, y por lo mismo es la parte más interesante de la obra. El resto, que supone la mayor parte del libro, está dedicado a analizar la idea de un nuevo método, deteniéndose en una descripción detallada del mismo.

Ningún educador vivió tan profundamente como Fröbel la sensibilidad infantil, ni ha predicado con palabras más cálidas la necesidad de la educación en la edad preescolar. De aquí que, con justicia, haya sido llamado el « Apóstol de la primera infancia » (1).—*N. del E.*

En los años que sucedieron a la batalla de Jena, y especialmente bajo el preclaro régimen de enseñanza establecido por Humboldt, se llegó a juzgar de otro modo en Prusia la pedagogía de Pestalozzi. En ella no se veía ningún peligro contra el Estado, sino un recurso para la restauración, en medio de la penuria de la época. Exaltación de todas las fuerzas. Tendencia a la autoayuda. Esto era lo más necesario en aquel entonces. En Prusia, así lo había reconocido Fichte ; había observado éste también cómo la concepción fundamental de Pestalozzi (según la cual, el espíritu, por naturaleza es algo activo y creador) está de acuerdo con el concepto que del espíritu tenía

(1) Véase el manual de PRÜFER, *Federico Fröbel*, COLECCIÓN LABOR, núm. 231.

Digitized by Google

su maestro Kant, quien consideraba la cultura en todos sus aspectos como una creación legal del espíritu. Fichte veía también en la tendencia pedagógica fundamental de Pestalozzi, de desarrollar y educar las energías espirituales, el elemento más necesario de toda educación, y el más imprescindible para reanimar el espíritu nacional, tan abatido. Por esto, Fichte, en sus « Discursos a la nación alemana », en los que defendió esta renovación, proyectando para lograrlo un programa de educación nacional, celebró expresa y cálidamente la aparición de Pestalozzi como un verdadero caudillo pedagógico. Igualmente, el gran reformador del Estado prusiano, el barón de Stein, reconocía en Pestalozzi a un aliado en la lucha por la libertad de su pueblo. Su método « eleva la independencia del espíritu, suscita el sentido religioso y los sentimientos más nobles del hombre, fomenta la vida de la idea, y disminuye, en cambio, la tendencia a la vida del placer y actúa en contra de ella ».

E. Schleiermacher

Federico Daniel Schleiermacher nació en Breslau, en 1788. Educado en la escuela de la secta religiosa llamada de los « Herrenhuter » actuó en diversos lugares como predicador, y fué, desde 1804 hasta 1807, profesor de Teología. Desde la fundación de la Universidad de Berlín fué en ella profesor de Teología y Filosofía. No publicó una obra de conjunto sobre cuestiones pedagógicas, pero en tres ocasiones disertó en Berlín

Digitized by Google

sobre estas materias y, aprovechando dichas lecciones y otros ensayos inéditos suyos, se editó en 1849 su « Teoría de la enseñanza ». A causa de su forma no muy agradable, esta obra es mucho menos conocida de lo que merece por razón de su interesante contenido.

Schleiermacher pertenece a la serie de los filósofos postkantianos que tienden a crear un sistema pansófico de carácter estrictamente científico. También tiende a elevar la Pedagogía al rango de ciencia, basada esencialmente en la Ética.

La Ética considera al hombre como una criatura intelectual, tal como se manifiesta en la Historia. La atención no se aplica a las individualidades como tales, sino más bien a las colectividades y a la sucesión de las generaciones. La influencia educadora de una generación antigua sobre otra reciente se efectúa inicialmente de un modo instintivo, sin normas ni finalidades conscientes. Pero dicha influencia se logrará de un modo más perfecto cuanto más claras ideas se tengan de lo que debe suceder. Por consiguiente, es preciso que exista una teoría, una ciencia, que trate de resolver estas cuestiones : « ¿ Qué significa la generación pasada para la presente ? ». « ¿ Cómo puede ésta alcanzar sus fines ? ». La Pedagogía es la teoría de la educación. Esto equivale a decir que Schleiermacher considera la Pedagogía como Pedagogía social, y la educación como una influencia, premeditada en sus fundamentos y en su objeto, de la generación más antigua sobre la más reciente. La generación más joven no deberá ser inducida a emular la pasada, sino a hacerse apta para rea-

Digitized by Google

lizar un desarrollo progresivo. Esto significa que la educación debe tener muy en cuenta la etapa siguiente, que ha de alcanzar en la evolución de la cultura, y que no existe una educación adecuada para todos los tiempos y países.

La labor cultural, considerada desde este punto de vista, representa una espiritualización y moralización de la naturaleza. Del mismo modo que el hombre trata de hacer que la Naturaleza exterior sea cada vez más útil para el cumplimiento de las finalidades humanas, así procede también con las excitaciones, tendencias y acontecimientos morales que en su interior se desarrollan. Trátase, pues, de subordinar lo natural, en el individuo como en las colectividades humanas, a lo netamente humano y espiritual, es decir, a lo moral, estructurando de acuerdo con esto las normas éticas. La vida humana, como acentúa Schleiermacher, en oposición al individualismo de los «iluminados», no es solamente vida individual, sino también vida colectiva. Esta última se desarrolla en cuatro sectores especiales: el del Estado (condicionado por la nacionalidad), el de la Iglesia (condicionado por la Religión y la confesionalidad), el de la familia y del libre trato social, y el del conocimiento y de la ciencia.

Sin embargo, a pesar de la consideración predominante del punto de vista social, hace Schleiermacher una estimación extraordinaria, profunda y refinada de la importancia del individuo y de sus peculiaridades individuales. El hombre es un ser sociable de relación, que sólo existe y es capaz de vivir en el seno de colecti-

Digitized by Google

vidades ; pero cada uno de ellos es, al mismo tiempo, un individuo peculiar, íntimamente diferenciado de los demás de su especie. Schleiermacher desarrolló estas ideas en sus « Monólogos », de 1800, cuyo espíritu es en cierto modo opuesto al de la « época de las luces », que indudablemente había tenido en cierta estima los individuos y su libertad, pero se mostraba propensa a situar la meta del desarrollo moral en un sentido genérico de humanidad, no en un genuino desarrollo del individuo.

Sobre la base de su estimación de las peculiaridades individuales llega Schleiermacher a la conclusión de que el alumno nunca debe ser considerado como medio para cualquier finalidad colectiva o cultural, sino que siempre deberá verse en él un ser de finalidad propia (idea que concuerda en absoluto con la fundamental de la ética kantiana, en la cual culminó el espíritu de la *Aufklärung*). Así alcanza Schleiermacher una grandiosa trabazón de lo social y de lo individual, de lo objetivo (del espíritu de la cultura) y de lo subjetivo en la Pedagogía.

F. Herbart

Juan Federico Herbart, nacido en 1776, era hijo de un magistrado de Oldenburg ; visitó el Gimnasio de su ciudad natal, y en él pudo instruirse en la filosofía de Wolff y Kant.

Después estudió en Jena (desde 1794), asistiendo a las clases de Fichte, con el cual pronto estuvo en

Digitized by Google

pugna ; igualmente, su filosofía se desarrolló más tarde en dirección opuesta a la del idealismo especulativo, dominante a la sazon.

Después de su época de estudios, permaneció durante algunos años como profesor particular en casa del patricio de Berna, von Steiger. Entonces trabó también relación con Pestalozzi. En 1802 se doctoró en Göttingen ; de 1809 a 1833 ocupó la cátedra de Kant como profesor de Filosofía y Pedagogía, en Königsberg ; de 1833 a 1841 volvió a actuar de nuevo en la Universidad de Göttingen.

Como profesor académico logró grandes éxitos ; pero en cambio, sus estudios filosóficos y pedagógicos sólo lograron imponerse después de su muerte, porque antes dominaba aún en la vida intelectual de su país el sistema especulativo-idealista de Hegel.

Las principales obras pedagógicas de Herbart son : « Pedagogía general derivada del objeto de la educación », 1806 ; « Resumen de lecciones pedagógicas », 1835.

Herbart actuó también prácticamente en el terreno de la Pedagogía, primero como profesor particular en Berna (desde entonces la educación de este género le pareció la más apetecible ; en general su pedagogía, a diferencia de la de Pestalozzi y Schleiermacher, ostenta un cierto carácter privado, individualista).

En Königsberg instituyó un seminario pedagógico, que tenía aneja una pequeña escuela de prácticas para 10-20 alumnos, donde los estudiantes eran instruídos bajo su dirección. Allí hizo también pruebas de su pro-

Digitized by Google

yecto de iniciar, con la Odisea, la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Herbart funda la Pedagogía sobre la Ética y la Psicología.

Según él, la Ética está basada en la opinión de que ciertas relaciones volitivas provocan en nosotros adhesión de un modo inmediato y evidente. Así sucede, por ejemplo, con la relación amorosa entre dos voluntades, y también con la lucha entre dos personas. De estos juicios de apreciación (que son afines a los estéticos) se deducen, según la opinión de Herbart, cinco « ideas prácticas », es decir, normas orientadoras de nuestra voluntad y nuestra conducta, a saber: las ideas del derecho, de la recompensa, de la benevolencia, de la perfección y de la paz interior. Partiendo de estas ideas ha de establecerse también el fin de la educación.

La Psicología muestra en qué medida la naturaleza humana es educable, y nos procura recursos y métodos para la actividad educadora.

Característico de la psicología de Herbart es lo siguiente: 1.°, que es metafísica. Herbart no considera el mundo como una realidad verdadera que se ofrece a nuestra experiencia sensorial, sino como una diversidad de « realidades » (elementos de realidad) suprasensibles (infinitos y eternos). De ellos únicamente puede decirse que defienden su estructura simple e inalterable contra todo intento de perturbación por parte de otros elementos reales. También el alma humana es concebida por él como una de estas « realidades », ciertamente la única e inmediatamente ase-

Digitized by Google

quible. Todos los acontecimientos fundamentales del alma consisten, simplemente, en una defensa de ella contra las perturbaciones. De este modo nacen las « representaciones » o ideas.

El concepto fundamental de la psicología herbartiana es la representación, metafísicamente derivada, mientras que la Psicología moderna trata de eliminar de su investigación empírica todas las cuestiones de carácter metafísico. Además, el desarrollo moral culmina, según Herbart, en la defensa de sí mismo, mientras que ignora las modernas ideas de autodesarrollo de la personalidad y evolución creadora.

2.° Los sentimientos son para él la forma más primitiva y sencilla de la representación. Cuando los sentimientos han brotado en el alma, se aferran a ella. A consecuencia de lo estricto de nuestra convicción, sólo pocos de estos sentimientos son conscientes, pero la mayoría de ellos, arrastrados por otros hacia la inconsciencia, tienden siempre a elevarse hasta la conciencia misma.

Así aparecen las representaciones como objetos duraderos a la manera de las cosas reales, mientras que según el concepto moderno, en lo espiritual no hay nada real, sino un constante aflujo de meros sucesos, sin que nunca vuelva a reproducirse nada idéntico.

3.° Todos los demás procesos de conciencia, como especialmente las sensaciones y las excitaciones volitivas, son, según Herbart, derivados de las representaciones. Así, por ejemplo, el deseo debe ser el ascenso de

24. MESSER: Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

una representación a expensas de otras representaciones que le crean obstáculos.

Como la facultad de representar es la capacidad fundamental de la conducta teórico-espiritual, es decir, del intelecto, podemos afirmar que la psicología de Herbart es « intelectualista ». Desconoce la existencia de diversas clases fundamentales de acontecimientos espirituales, que no se derivan especialmente de la capacidad representativa: el sentimiento, la estimación, el juicio y la voluntad.

4.° Herbart investigó minuciosamente y con éxito las relaciones de las representaciones entre sí, sus asociaciones y su dinamismo reproductivo. En todo este sistema de representaciones no ve sino un mecanismo psíquico, que trata de someter al cálculo matemático, suponiendo que las representaciones son susceptibles de medición, atendiendo a su fijeza, y que en determinadas relaciones cuantitativas se sirven mutuamente de obstáculo.

No obstante, esta presunción es insostenible. Cierto que se puede hablar de una intensidad mayor o menor en relación a los hechos morales, y en tal sentido de relaciones cuantitativas. Pero nos falta una unidad moral de medida y, por consiguiente, no podemos efectuar mediciones numéricamente exactas y precisas de dichos hechos.

5.° Herbart influyó muy profundamente en la Psicología, luchando contra el concepto de « facultad ». Con razón advierte que, refiriendo ciertos procesos morales a facultades como la razón, la memoria, la vo-

Digitized by Google

luntad, nada efectivo se explica de ellos, y que el alma no puede desgarrarse en diversas facultades.

No obstante, el desarrollo de la Psicología ha mostrado que el concepto de facultad es indispensable; y, en efecto, lo vemos aparecer de nuevo bajo otro nombre: disposición o aptitud.

6.° Herbart trató con gran competencia diversos procesos espirituales que son de especial importancia para la enseñanza, por ejemplo, las agrupaciones, relaciones y formaciones seriales de las ideas (asociaciones) y la reproducción que a dichas asociaciones se refiere, es decir, aquello que de un modo popular señalamos como sector de la memoria y de la fantasía; además, estudia la aprehensión de nuevas representaciones (especialmente percepciones) por conducto de otras representaciones anteriores. Este proceso que él denomina «apercepción» es, en realidad, de extraordinaria importancia para la inteligencia, conocimiento e interpretación, para todo el desarrollo espiritual del hombre y para los procesos de observación y actos volitivos.

7.° Conforme a su posición fundamental intelectualista, Herbart intenta también referir a las representaciones los procesos volitivos, suponiendo que éstos quedan determinados por aquélla. Así, concibe la libertad del hombre — en oposición, por ejemplo, a Kant — en un sentido determinista, es decir, presupone que, como todos los procesos espirituales, también los actos volitivos están casualmente determinados y son, por consiguiente, necesarios. Opina, sin embargo, que pue-

Digitized by Google

de hablarse de « libertad » de los mismos con tanta mayor razón cuanto más claramente dominen en un hombre determinados grupos de representaciones (este concepto determinista de la libertad es indudablemente suficiente en el terreno de la observación psicológica, pero no basta en el aspecto ético, y, en consecuencia, tampoco en el pedagógico, como Kant evidenció con toda claridad).

La actividad educativa en su conjunto comprende, según Herbart: « gobierno », « enseñanza » y « disciplina ».

El objeto del « gobierno » es mantener y proteger solamente el orden externo, porque de los irrefrenables apetitos de los niños resultan el desorden, los daños y la lucha. « Los niños en la escuela deben permanecer sentados en silencio, escuchando al profesor. Los niños no deben escalar el cercado del vecino, pues éste quiere conservar para sí sus frutos y sus flores. » Si se pretende lograr esta finalidad mediante la formación del sentimiento de equidad en los niños, tenemos ya educación propiamente dicha (disciplina) en el sentido de Herbart, pues en tal caso se intenta producir en el alumno un efecto formativo; el « gobierno », como tal, prescinde de estos efectos internos.

Cierto que esto no son sino matices conceptuales, porque, en realidad, las medidas del educador que tienen por objeto el « gobierno » y las que tienen por objeto la « disciplina » se corresponden mutuamente en muchos casos.

Digitized by Google

Herbart ha tratado con todo detalle de los medios de «gobierno»: amenaza, inspección, autoridad, castigos, amor.

Objeto de la «disciplina», es decir, de la educación en sentido estricto, es la «fortaleza de carácter de la moralidad».

La moralidad tiene única y exclusivamente su asiento en la voluntad propia hacia una justa valoración. La educación tenderá, por consiguiente, a que las ideas de lo justo y de lo bueno puedan ser conocidas en toda su precisión y pureza. Voluntad moral vale tanto como voluntad con respecto a las ideas.

Las reglas de la «disciplina» son en parte ocasionales, es decir, que solamente se aplican con ocasión de determinados defectos del alumno, en parte constantes. Entre las primeras, figuran los castigos. Según el espíritu del «gobierno», solamente se aplican cuando precisa lograr un efecto contrario a una acción prohibida o a la comisión de un acto necesario. En cambio, no ha de tenerse consideración alguna a la intención y propósito del alumno; pero esto, en cambio, es necesario cuando el castigo se aplica en el sentido disciplinario. Para este objeto posee un valor muy elevado el «castigo pedagógico» en sentido estricto, o «castigo aleccionador», que señala las consecuencias de la acción, por ejemplo, restando crédito en lo sucesivo al que dijo una mentira. Las medidas de «gobierno» deben ser a un mismo tiempo breves y precisas, mientras que las de «disciplina» serán persistentes y persuasivas, y sólo habrán de disminuir en intensidad de

Digitized by Google

un modo paulatino. A medida que crece el alumno, irá perdiendo importancia la « disciplina », dejando cada vez mayor espacio a la autoeducación. En el orden educativo, el maestro sólo podrá actuar, después, mediante la prosecución de la enseñanza.

Si efectivamente ha de ser la « enseñanza » educativa, debe servir también, en último término, para lograr la formación moral, Herbart estima en mucho su valor, porque, a juicio suyo, la voluntad moral está determinada por el caudal de representaciones que produce la enseñanza.

Aunque la « fortaleza de carácter de la moral » sigue siendo el fin último de la enseñanza, su misión inmediata puede señalarse en la « diversidad de intereses » y en la excitación a la actividad personal. El maestro debe plantear y capacitar al educando para los futuros objetivos de éste, a fin de que después pueda lograrlos con sus propias fuerzas.

Las finalidades humanas pueden dividirse en necesarias (moralmente exigidas) y voluntarias (de libre elección), como son las actuaciones de las diversas profesiones. Estas últimas pueden ser extraordinariamente diversas. Mucho tiempo hace que la « división del trabajo » se ha revelado como necesaria en la sociedad humana; pero aunque el individuo, más tarde, haya de actuar solamente en un limitado territorio, debe poseer también una clara comprensión para otros fines. « En el excelso reino de la verdadera Humanidad los trabajos no deben estar aislados hasta el extremo de la mutua incomprensión. Todos los hombres deben

Digitized by Google

ser aficionados a todas las cosas, y virtuosos en una especialidad.» La especialidad a que el individuo haya de dedicarse posteriormente puede determinarla él mismo al elegir su profesión; en cambio, la creación de una receptividad muy diversa es materia de la educación, y especialmente de la enseñanza. Y esto es lo que Herbart llama «interés diverso». Este concepto forma al mismo tiempo el eslabón que une lo teórico y lo práctico. El «interés» existe cuando la representación o idea tiende a convertirse en voluntad, cuando la enseñanza suscita la actividad espiritual propia de la persona. La variedad de intereses nunca puede poner en peligro la unidad interna de la persona, y, en caso necesario, puede evitarse esta actuación dispersa mediante la contemplación. La diversidad, según Herbart, debe ser «equivalente en sus partes», lo cual corresponde a la norma habitual del «desarrollo armónico de todas las energías».

Herbart distingue intereses del conocimiento y de la simpatía. El hombre, en su relación espiritual con la Naturaleza y con sus semejantes, adopta esa doble posición. El «conocimiento» se limita a la realidad en su conjunto, la «simpatía» solamente se aplica a los demás hombres.

Tanto el conocimiento como la simpatía pueden presentar tres matices diversos:

1. El conocimiento se dirige, en primer término, hacia lo diverso de la experiencia; el interés se aplica, entonces, solamente a la pluralidad de fenómenos, su intensidad, matiz, novedad y sucesión («interés empírico»).

Digitized by Google

2. El conocimiento no se limita a ser intuitivo, sino que luego se convierte en especulación; el interés se aplica, entonces, a la regularidad de los fenómenos y a sus relaciones mutuas (« interés especulativo »).

3. Aparece, finalmente, la percepción de la belleza que se ofrece a nosotros en las formas y en sus relaciones (« interés estético »).

La « simpatía » afecta:

1. A los individuos aislados, sus sentimientos, destino y conflictos (« interés simpático »).

2. A las colectividades de los hombres: familia, Municipio, Estado, Humanidad (« interés social »).

3. Al conjunto de la Humanidad, a su necesidad de ayuda, a su impotencia contra los poderes naturales y contra el destino, de donde resulta la Religión o la fe (« interés religioso »).

La « diversidad de intereses », objeto de la enseñanza, se consigue, por tanto, cuando en el alumno logran despertarse estos seis intereses con igual energía.

De las actividades espirituales del discípulo en la enseñanza, tienen, según Herbart, importancia especial la « concentración » y la « conciencia ». La « concentración » existe cuando la atención y la especulación se aplican por igual a una misma cosa, a fin de percibirla fielmente y de un modo total, mientras que las demás representaciones quedan relegadas en la conciencia a último término. La « concentración » como tal es unilateral, y si sólo se llegara a lograr concentraciones repetidas, éstas permanecerían aisladas y pondrían en peligro la unidad interna de la persona. Por consiguien-

Digitized by Google

te, tales concentraciones deben ser asociadas por la conciencia. La concentración y la conciencia se comportan, una con respecto a otra, como el análisis y la síntesis.

Según Herbart, tanto la concentración como la conciencia pueden imaginarse en estado de reposo (manifestación intuitiva) y en estado de progreso o avance (manifestación discursiva). De aquí resultan cuatro conceptos que representan a la vez las sucesivas etapas de la enseñanza y de la aprehensión de una materia por los alumnos, y que, como son aplicables a muy distintas materias, suelen denominarse « etapas formales ». Éstas son las siguientes :

1. La contemplación estática, durante la cual el individuo contempla claramente : etapa de la « claridad ».

2. El progreso de una concentración a otra relaciona las ideas : etapa de « asociación ».

3. La conciencia en estado de reposo contempla diversas cosas individuales en su verdadera relación mutua : etapa de « sistematización ».

4. La conciencia progresiva recorre el sistema, desarrolla en el mismo nuevos miembros y vela por la rectitud de su aplicación : etapa del « método ».

En estos cuatro procesos descansa la división de la enseñanza. En primer término, lo nuevo debe ser claramente intuído por el alumno, mediante la apercepción. El herbartiano Guillermo Rein (Jena) ha señalado la etapa de la claridad en la teoría de Herbart como « ofrecimiento », y advierte que es muy conve-

Digitized by Google

niente realizar una cierta preparación en la cual se indique el objeto perseguido y el método de lograrlo, a fin de que el caudal de antiguas ideas, en donde se han de cobijar las nuevas representaciones, quede preparado para recibir a éstas.

En segundo término, precisa comparar las representaciones recién adquiridas con otros grupos afines ya existentes, suscitando abundantes asociaciones entre lo nuevo y lo viejo (Rein denomina, por tal razón, a esta etapa, « asociativa »). En ella comienza ya, mediante la comparación de los elementos afines, el proceso de abstracción, en el que se reconoce lo general contenido en lo concreto. En la tercera etapa, este elemento general queda desprendido, formulado abstractamente y ordenado, a ser posible, en un gran conjunto, para que el alumno comience a pensar sistemáticamente y se procure conocimientos ordenados (Rein : « sistematización »). Finalmente, este resultado abstracto del trabajo, estas normas, principios y datos generales, son robustecidos por la práctica y aplicados nuevamente a lo concreto mediante ejemplos, que serán juzgados por los alumnos, y cuestiones que serán resueltas por ellos (Rein : « aplicación »).

Fácilmente se advierte que el camino constituído por las etapas formales conduce de lo concreto a lo abstracto, o, para hablar con Kant, de la « intuición » al « concepto », y viceversa, y que, como Ratiquio recomendaba, quedan unidos el procedimiento inductivo y el deductivo. En la práctica, el buen sentido de la teoría de las etapas formales ha quedado muchas

Digitized by Google

veces oculto bajo un proceder rutinario; se pensaba que, a ser posible, cada hora de enseñanza debía dividirse en estas cuatro etapas, y cada materia de enseñanza había de ser tratada según este método. Esto da lugar a una violencia excesiva, a artificios y faltas de espiritualidad. Concebida, en cambio, la doctrina con un espíritu libre ofrece utilísimos puntos de vista para la conducta pedagógica y para mantener despiertos el interés y la atención de los alumnos.

Bajo el nombre de atención, comprende Herbart la disposición interna para recibir una aportación de nuevas ideas. Es voluntaria, cuando depende del propósito del alumno, quien también puede ser inducido a ello mediante la admonición y la amenaza. Más provechosa es la atención involuntaria, especialmente provocada por la intuición sensorial o mediante una vivaz apercepción de los elementos ofrecidos por parte de la capacidad de ideación del alumno. Precisamente por esta causa el maestro debe conocer con exactitud dicha capacidad, y procurar mediante abundantes ejercicios que las ideas del alumno sean fácilmente productivas, y ejerzan de un modo seguro su influencia aperceptiva sobre las ideas aportadas.

La materia de la enseñanza se presenta, de una parte, como complemento del conocimiento, al cual llega el hombre mediante la experiencia natural; de otra parte, como complemento de la simpatía, a la cual llega por su trato social (en el seno de su familia y en el círculo de sus compañeros). Toda enseñanza debe asociarse, así, en interés de las apercepciones, con la

Digitized by Google

« experiencia » y el « trato social » ; por ejemplo, la enseñanza de la Geografía, al conocimiento de la patria ; la instrucción religiosa relativa a nuestra posición respecto de Dios, a las relaciones del niño con sus padres.

Toda la materia de la enseñanza puede dividirse según tres conceptos : « cosas », « formas » y « símbolos ».

1. Las « cosas » son los objetos de la naturaleza y de la cultura, los hombres y las colectividades humanas. El interés que despiertan es inmediato.

2. Las « formas » son el elemento genérico que se abstrae de las « cosas », por ejemplo, figuras matemáticas, conceptos generales, relaciones normales estéticamente agradables.

Éstas interesan inmediata o mediatamente, según que se cuente o no con el empleo de las mismas.

Naturalmente, la enseñanza debe comenzar con las « cosas » como elementos concretos de intuición, elevándose desde ellas a la forma, para aplicar éstas otra vez a « cosas » nuevas.

3. Los « símbolos », entre los cuales figuran también las palabras, solamente pueden ser, según Herbart, objeto de un interés mediato, como medio de representación de aquello que significan o expresan. Por esto ve él en los símbolos, así como también en todas las lenguas (análogamente a los « iluminados », con los cuales coincide en su psicología) una verdadera carga para la enseñanza, porque falta en ellos el interés directo, y por tal causa señala, como perjudicial y abstrusa la enseñanza de cualquier idioma, cuando no está animada del interés del contenido. Tampoco

Digitized by Google

comparte, por consiguiente, el entusiasmo de los neohumanistas por la enseñanza de las lenguas antiguas. El aprendizaje de idiomas exóticos puede justificarse, a juicio suyo, cuando se necesitan en la vida corriente. Pensaba, sin embargo, que aunque en las escuelas públicas se diera enseñanza « educativa » sin cultivar las lenguas clásicas, los gimnasios por su parte tendrían libertad « para mostrar con hechos, si las clases no eran muy numerosas, los alumnos eran en cierto modo escogidos, y los métodos selectos, que la enseñanza de las lenguas antiguas podría convertirse en una disciplina educativa, sin restarle el carácter severo que indudablemente posee ».

Herbart se manifiesta contrario a aquel vicio heredado del Gimnasio, que es el cultivo formalista del latín : « Solamente las naturalezas de hierro pueden soportarlo ; principio, medio y fin de este aprendizaje es un continuo sufrimiento compensado por un mezquino beneficio. » Se comienza demasiado pronto a escribir latín, y para facilitar esto precisa también una prematura enseñanza de la gramática ; por otra parte, la literatura romana no posee un escrito adecuado para la edad infantil. En cambio, la *Odisea* es, según Herbart, el libro más apropiado, por su forma y contenido, para los niños de 8 a 12 años ; porque ya los de más edad comienzan a apartarse de lo legendario. Así, recomienda comenzar la enseñanza de lenguas extranjeras con el griego, haciendo uso de los libros de Homero, y esto no por exaltación humanista, sino por consideraciones pedagógicas.

Digitized by Google

La pedagogía de Herbart ejerció en el curso del siglo XIX una vigorosa influencia, primeramente sobre las escuelas nacionales, y después sobre las universidades de la Europa central. Ello se logró principalmente por la creación, a mediados del siglo XIX, de una escuela de pedagogos herbartianos, cuyos jefes fueron Carlos Volkmar Stoy, en Jena, y Thuiskon Ziller, en Leipzig. Ambos trataron de desarrollar las teorías pedagógicas, erigiendo seminarios pedagógicos privados, con escuelas de prácticas, en las cuales actuaron con gran éxito en pro de la formación del Magisterio.

Stoy, nacido en 1815, fué desde 1844 profesor auxiliar, y luego profesor y director de su Instituto de Educación, en Jena; de 1866 a 1874 actuó como profesor de Pedagogía en Heidelberg, y, después, hasta su muerte, acaecida en 1885, fué nuevamente profesor honorario en Jena. Era Stoy una genial naturaleza de caudillo pedagógico, un hombre de liberal religiosidad, entusiasta y afable. En su Instituto supo crear un régimen de vida escolar, como el que muchas veces pretenden los modernos, tendiendo a que los pequeños ciudadanos pudieran laborar con autonomía. Hacíalos trabajar en un gran jardín escolar, y allí practicaban ejercicios gimnásticos, no sólo para robustecer los músculos, sino para formar también el espíritu y el carácter. Stoy es igualmente el descubridor y organizador de los viajes escolares de varios días. También era escritor (en 1861 publicó una Enciclopedia de Pedagogía), pero no era éste su verdadero centro; su fortaleza especial radicaba en el vigor exaltado de su

Digitized by Google

entusiasta personalidad. Todo cuanto contribuye a encadenar el espíritu era contrario a su carácter. La teoría pedagógica debe servir con sus reglas para robustecer la personalidad del maestro, no para dominarla tiránicamente. Por esta causa, la formación de los profesores es para él más importante que la formación de métodos de enseñanza.

Una naturaleza totalmente distinta era la de Ziller (n. en 1817, auxiliar desde 1853 y, después, profesor en Leipzig, m. en 1882). Toda su eficacia pedagógica estuvo impregnada por su condición de jurista: Ziller es un hombre de la ley y de la regla. En su « Fundamento para la teoría de la enseñanza educativa » (1865), y en toda su ulterior actuación tendió, partiendo de las ideas herbartianas, a regular la práctica de la enseñanza hasta el menor detalle. El método es para él más importante que la personalidad del maestro; como hombre de razón, frente al hombre sentimental que era Stoy, preocúpase de asegurar un buen procedimiento docente mediante la concreción de normas metódicas finamente sistematizadas y desarrolladas hasta la exageración.

Tiene gran importancia para la labor de Ziller la fundación, en 1868, de la « Asociación para la Pedagogía científica ». Lleváronla a cabo algunos maestros de Leipzig y Berlín, a los cuales se unieron posteriormente elementos universitarios; la finalidad de esta institución era el fomento de la Pedagogía científica y su difusión por la doctrina y la escritura, para lo cual se editó en lo sucesivo un anuario y se celebraron

Digitized by Google

asambleas cada año. El punto de apoyo fué la pedagogía de Herbart. El alma de la asociación fué Ziller, y desde 1876 Stoy fué separándose paulatinamente de las labores de este Instituto, logrando imponerse Ziller como un poder absoluto.

Pretendíase hacer la teoría de Herbart fecunda para la práctica de la enseñanza, distribuyendo las materias y definiendo detalladamente todo el proceso docente. Ello dió lugar a que se descuidara el fundamento ético-psicológico de la enseñanza, así como el estudio de las ciencias especiales, y a que algunos de los trabajos de esta escuela mostraran un carácter mecánico formalista. Ziller se convirtió, poco a poco, en una autoridad intangible : « El Profesor lo quiere », tal era la última palabra para los iniciados.

Por la actuación de Ziller y la del herbartiano Guillermo Rein, profesor de la Universidad de Jena (n. en 1847), de espíritu mucho más desenvuelto que aquél, la Pedagogía escolar encontró en el sistema de Herbart una sólida teoría que permitió, incluso a los individuos pedagógicamente poco dotados, un seguro dominio de los métodos de enseñanza, mientras que las personas de superiores dotes sintieron estos métodos como opresivos y angostos.

La victoria alcanzada por la escuela de Herbart sobre la tendencia de Pestalozzi se debe, en primer término, a la circunstancia de que la teoría del poder « formativo del sentimiento », propio de la enseñanza, se compaginaba mejor con las tendencias de la reacción política dominante después de 1848, y, además,

Digitized by Google

el hecho de que el carácter apolítico de Herbart y su pedagogía individualista no parecieron sospechosos a los poderes eclesiásticos y temporales.

Mientras la formación de los maestros de escuela fué considerablemente influída e impulsada por Herbart y su escuela, en los círculos del profesorado con formación académica (de acuerdo con el espíritu « neohumanista ») se mantenía una abierta hostilidad contra la Pedagogía. Sólo en el año 1883, Otto Frick, uno de los hombres más importantes del siglo XIX, disertó en una Asamblea de profesores acerca de esta cuestión : ¿en qué medida son susceptibles de valoración en la enseñanza universitaria los fundamentos didácticos de Herbart, Ziller y Stoy? Su discurso fué una calurosa defensa de la didáctica herbartiana. Esto dió lugar con el tiempo a que las materias de la enseñanza universitaria fueran sometidas a una profunda elaboración didáctica, conforme a los principios herbartianos. Entonces aparecieron diversas e importantes obras pedagógicas que trataron también más o menos inmediatamente las cuestiones de la enseñanza superior ; entre ellas citaremos la de Hermann Schiller : « Manual de Pedagogía práctica para las escuelas superiores » y la de Guillermo Rein, « Enciclopedia de Pedagogía ».

De gran importancia para la aplicación de las teorías pedagógicas al orden práctico fué la erección de seminarios pedagógicos. Mientras Ziller y Stoy los habían fundado para estudiantes en la Universidad, Hermann Schiller, que desde 1876 hasta 1899 dirigió el Gimnasio de Giessen representando a la Pedagogía en

25. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

la Universidad de dicha localidad, estableció un Seminario destinado a formar los profesores que iban a sufrir el examen de Estado. Este Seminario, como también la ejemplar organización de la enseñanza en el Gimnasio, despertó muy pronto la atención del profesorado nacional y extranjero (1).

En Halle, Frick reorganizó en 1881 el antiguo Seminario de Francke para profesores universitarios. Tomando modelo de estos dos seminarios, el Gobierno prusiano estableció, en 1897, la obligatoriedad de un año de seminario para todos los candidatos al profesorado superior, creando, junto a los doce seminarios existentes, un gran número de otros nuevos, procedimiento que fué imitado en los demás países. El Reglamento prusiano de exámenes, de 1912, dividió el examen del profesorado en dos partes: una científica (en tres materias) con Filosofía, y otra pedagógica (teórica y práctica).

(1) Véanse los libros del profesor belga FR. COLLARD: *La Paedagogie à Giessen*. Lovaina, 1893, y A. MESSER: *H. Schiller als Pädagoge*, 1902.

Digitized by Google

IV. Actividad pedagógica durante el siglo XIX y comienzos del XX

A. Escuela activa, educación cívica, tutela de la juventud, movimiento novel

Aunque con la equiparación, en principio, de los institutos superiores, en 1901, se había alcanzado un cierto estado de paz en el mundo pedagógico, no por esto cesaron las tendencias de reforma. El interés se aplicó entonces más bien, no ya a las cuestiones de organización meramente externas, sino, de un modo mucho más fecundo, a los problemas centrales de la enseñanza y de la educación.

Sólo hemos de ocuparnos de dos movimientos pedagógicos de la mayor importancia, a saber, aquel cuyo objeto es la « escuela activa » y, de otra parte, las tendencias hacia una mejor educación cívica.

La idea fundamental de la escuela activa (1) nos es ya conocida por Pestalozzi ; dicha idea procedía también de la concepción de la substancia espiritual como una energía activa creadora, que domina en la filosofía de Kant y de Fichte. La única novedad es que

(1) Véase el Manual de J. MALLART, *La educación activa*. COLECCIÓN LABOR, núm. 37 (2.ª edición).

Digitized by Google

ahora se comenzaba a tomar en serio estas ideas y a sacar de ellas consecuencias prácticas. Ya en la etapa de los Jardines de la infancia se aplicaron las ideas de la escuela activa, al intentar que fuera despertándose la actividad propia del niño en diversos sectores.

Jan Daniel Georgens (1823-1886) estudió profundamente la idea froebeliana y trató de poner los Jardines de la infancia al servicio de la educación escolar. El trabajo escolar, como actividad productiva, debe aplicarse a la escuela. Toma de los *Kindergarten* los trabajos de recortado, plegado y modelado, que da a conocer a los niños de grados escolares más avanzados, en forma de trabajos manuales. A mediados del año 1870 un capitán danés, Adolfo Clauson-Kaas (1826-1906) daba una serie de conferencias exponiendo un sistema de enseñanza en el que predominaba la actividad manual (trenzado, plegado, trabajos de carpintería, etcétera). Pronto se reunieron en torno suyo numerosos niños hasta formar una escuela muy nutrida. Los principios fundamentales de su teoría son los siguientes: La escuela tradicional proporciona saber, pero no conocimientos prácticos; se concede toda la atención a la educación general descuidando la formación profesional. La equivocación de nuestras escuelas está en que no alcanza a reconocer el valor del trabajo práctico, ni le concede la importancia que en sí merece.

Las teorías herbartianas se hallaban en patente oposición a la idea de los trabajos escolares. Su punto culminante lo ofrece la *representación*, mientras que en la escuela del trabajo es la *actividad* en el sentido más amplio de la voluntad infantil. Un discípulo de Ziller, Ernesto Barth (1831-1904), si bien no puede decirse que mantenía la posición clásica de Fröbel y Georgens desvió notablemente la tendencia herbartiana hacia el campo de la escuela activa. Como más tarde Otto W. Beyer (1884-1906), dió un nuevo paso para el establecimiento de la nueva escuela. Concibió una teoría que tendía a introducir al hombre en el mundo cultural, siguiendo una serie de grados, que se resumen en los siguientes:

Primer grado: Juegos indios. Robinsón en la isla.

Segundo grado: Vida del pastor. Cuidado de los animales.

Digitized by Google

Tercer grado : Vida del agricultor. Jardín escuela. Colecciones.

Cuarto grado : El pequeño ciudadano. Taller escuela.

Quinto grado : El perfecto ciudadano. Laboratorio escuela.

Aun cuando se dice que la patria de los trabajos manuales fué el suelo escandinavo, debe reconocerse que no es así, puesto que su propagador principal, Uno Cygnaus (1810-1880) la llevó de Alemania hacia los países nórdicos. Cygnaus, reconocido como el más significado de los pedagogos que impulsaron los trabajos manuales, había vivido en Norteamérica y, a su regreso a Europa, se consagró a estudiar los problemas de la formación de la juventud, a cuyo fin recorrió Alemania, Austria y Suiza para reconocer sus organizaciones escolares. Sugestionado por la idea fundamental de Pestalozzi, la intuición, y deseando hermanarla con la ocupación en el sentido froebeliano, exigió la instauración de talleres anejos a la escuela, para unir las enseñanzas que aquéllos proporcionan con las tradicionales escolares. En Finlandia fué implantada seguidamente esta escuela y la idea de Cygnaus siguió triunfante ; paulatinamente fué reconociéndose el elevado valor que encerraba la introducción de la enseñanza de trabajos manuales en los programas escolares, el carácter pedagógico reconocido a la misma y su enlace con las ocupaciones científicas y matemáticas.

Muy despacio iba avanzando la idea de Fröbel, es decir, la educación por la acción, la colectividad y la voluntad propia. Un verdadero apóstol de los Jardines de la infancia fué la baronesa Berta de Marenholtz-Bülow (1816-1893) ; después de la muerte de Fröbel se trasladó al extranjero para dar a conocer la idea de los Jardines de la infancia y, especialmente en Italia, logró una extraordinaria aceptación, surgiendo por todas partes establecimientos semejantes a los establecidos por Fröbel en su patria. A ello contribuyeron en Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza e Italia, colaboradores tan modestos como entusiastas, que impulsaron notablemente, ampliándola con un sentido más moderno del juego, la finalidad froebeliana. — *N. del E.*

La influencia más estimulante ha sido la de la educadora italiana María Montessori. Para la etapa de la escuela nacional y de perfeccionamiento, Kerchens-

Digitized by Google

teiner ha sido quien ha tratado, en especial, de aplicar la idea de la escuela activa a los institutos de Munich, preocupándose también con gran éxito de razonar teóricamente el movimiento escolar de que hablamos, poniendo de manifiesto toda su amplitud en beneficio de las instituciones de alta cultura. En el año 1908, en un discurso pronunciado durante el jubileo de Pestalozzi en Zurich, situó la « escuela activa » en oposición a la « escuela libresca », que había dominado hasta entonces, recomendando la primera como escuela del porvenir. Kerschensteiner parte del principio de que el trabajo manual debe ser tenido más en cuenta en la educación, especialmente en la escuela nacional, porque la mayoría de los discípulos de ésta tendrán que actuar más tarde como obreros manuales. Por esta razón, la enseñanza activa debe implantarse en la escuela nacional como disciplina escolar, y, a este objeto, habrán de instalarse locales de trabajo, talleres, jardines y cocinas escolares, cuartos de costura y laboratorios. Los alumnos deberían conocer de un modo personal e inmediato el proceso del trabajo, acostumbrándose a ser minuciosos y concienzudos, para encontrar más tarde la verdadera alegría del trabajo. Debería igualmente despertarse en ellos la conciencia de que todo trabajo hecho con entusiasmo es útil a la comunidad ; la enseñanza activa misma, por las numerosas ocasiones que se ofrecen para la colaboración y la ayuda mutua, debe ser útil a la educación social y estimular la conciencia de la responsabilidad.

Digitized by Google

Kerschensteiner dista mucho, sin embargo, de limitar el concepto de la enseñanza activa a la actividad manual; antes bien, la juventud debe elaborar todos los elementos de cultura (lenguas, costumbres y moralidad, derecho, religión, ciencia, arte y técnica), para hacer de este modo más capaces de rendimiento y más conscientes del fin sus energías espirituales. Cada sector cultural exige, no obstante, métodos especiales de trabajo. Así, Kerschensteiner llega a determinar el concepto de la escuela activa diciendo que es aquella que « mediante sus métodos y con todos sus procedimientos de actuación realiza en el orden práctico los valores culturales inmanentes de los elementos de cultura ». La escuela activa es, para él, « la escuela de la elaboración autónoma de los elementos de cultura », efectuándose esta elaboración mediante la integración de la vida espiritual. Kerschensteiner propone que, siendo la escuela activa tan importante para el desarrollo de la conciencia colectiva, debe ponerse inmediatamente al servicio de la educación cívica.

Dentro del movimiento de la educación manual y artística iba surgiendo una nueva modalidad pedagógica, caracterizada por un movimiento contra las normas educativas al uso. Figura relevante de este movimiento fué la escritora sueca Ellen Key (1849-1926). En su obra *El siglo del niño* trata de echar por tierra casi todas las conquistas logradas por la Pedagogía del siglo XIX. El niño viene a erigirse en señor absoluto de la escuela; la educación escolar debe caracterizarse por el amor, gusto para el trabajo y sencillez, y todo ello debe tender a despertar y formar la personalidad infantil. Destruir esta personalidad es un crimen pedagógico. Ellen Key rechaza los Jardines de la infancia, que ella califica de fábricas en que se forma a los niños en serie y que no servían en Alemania más que para ser un semillero de

Digitized by Google

militares. La primera educación corresponde exclusivamente al hogar, tratando así de evitar que en los tiernos años de la primera infancia haya de sufrir el niño la opresión de los toques de campanilla que le embrutecen y le privan de originalidad. Por lo tanto, la educación escolar propiamente dicha no debe comenzar hasta los 9 años y, aun entonces, no en la forma actual, sino en escuelas mixtas. Combate enérgicamente la enseñanza objetiva y preconcebida: el otoño despertará en el niño cierta afición a aprender detalles de la vida natural, así como Geología y Zoología. Durante el invierno le atraerá más la matemática fría. No cree necesaria la existencia de salas de clase, prefiriendo, en cambio, un jardín, un campo de juego y una sala para estudio y observación. Suprime totalmente los castigos y en cuanto al uso de libros se limita a recomendar que deben ponerse en manos de aquellos niños que los deseen.

Siguiendo a Ellen Key, destaca en Alemania Luis Gurlitt, censurando igualmente la organización escolar actual que él considera igual a la que podría regir un establecimiento para formar esclavos. Su ideal, de acuerdo con Rousseau, es la educación natural, que, ante todo, consistirá en no exigir al niño más que aquello que le permita obtener su capacidad y naturaleza propia, medio que juzga indispensable para formar la personalidad infantil.

Mientras en Europa se multiplicaban los estudios teóricos de la Pedagogía activa, los Estados Unidos de América iban apropiándose y elaboraban silenciosamente estas ideas, llevándolas a la práctica, creando un nuevo tipo de escuela que había de reflejarse por fin sobre Europa. Un impulsador de la escuela activa en aquella nación joven fué William James (1842-1910), profesor de la Universidad de Harvard, quien exigía que la escuela debía limitarse a enseñar al niño a obrar rectamente en los distintos caminos que más tarde han de abrirse a la juventud. El fin de la educación es la acción. Para que el niño logre abundantes sugestiones del mayor valor educativo, y cobre afición al trabajo, debe construirse los objetos que haya de manejar en sus enseñanzas.

Otro de los creadores de la escuela norteamericana fué John Dewey, profesor de la Universidad de Chicago, en la que creó una escuela-seminario pedagógico organizado a semejanza del alemán de Herbart-Ziller. Según Dewey, dentro del trabajo

Digitized by Google

existe la única educación posible. El trabajo en los talleres y la iniciación en las faenas domésticas pueden proporcionar al niño una educación activa y fresca, que venga a sustituir a la pasiva y perezosa de la antigua escuela. Sin embargo, el trabajo no debe constituir ni considerarse enseñanza especial, sino una satisfacción viva desarrollada en la colectividad escolar y social, de un modo análogo a lo que el juego y el deporte representan en los campos de recreo. Lo que preconizaba eran instituciones para el trabajo, es decir, talleres y laboratorios, en una escuela que fuese una comunidad en pequeño, donde el niño aprendiese a vivir.

Con William James y John Dewey se inicia el éxito que tuvo en Norteamérica la educación práctica en sentido activo, puesto que sus ideas fueron aceptadas rápidamente y convirtieron aquella nación en un pueblo práctico y maravilloso. Gran número de pedagogos europeos, y en especial los alemanes — Pabst, Kerschesteiner, Gurlitt, Wolgast — hubieron de dirigir su mirada al extranjero a pesar de que los norteamericanos seguían directamente las huellas trazadas por Pestalozzi, Fröbel y Wundt, fenómeno análogo al que ofrecía Italia con María Montessori, continuadora de Berta de Marenholtz. — *N. del E.*

La educación que convierte a los jóvenes en ciudadanos, tan importante en las antiguas repúblicas, a cuya cultura prestó un rasgo eminentemente característico, había quedado relegada a último término desde el advenimiento del absolutismo, ya que a juicio de los príncipes todo lo político era materia exclusiva del soberano. La Pedagogía de la « época de las luces », con su irrefrenable tendencia a liberar a los hombres del dominio de las autoridades políticas y eclesiásticas, y a asegurarles los derechos que como hombres poseían, se ocupó con entusiasmo del problema de la educación cívica, produciendo escritos tan admirables como el « Fundamento de la ciencia de la educación cívica »,

Digitized by Google

de Stephani (1797), y el « Ensayo acerca de la educación para el Estado » (dos partes, 1799), de Voss.

Fichte y el barón de Stein alentaron igualmente la idea de la educación cívica, íntimamente unida con la de la educación nacional.

Los períodos de reacción del siglo XIX fueron desfavorables para el ulterior desarrollo de este sector de la educación. Como en tiempos de los príncipes absolutos, no se querían « ciudadanos », sino « súbditos obedientes ».

La nueva era pareció producir en un principio una cierta transformación. En 1872 se celebró una conferencia escolar en la que especialmente Federico Guillermo Dörpfeld (pedagogo notable, influído por Herbart, y muerto en 1893) se pronunció en favor de una « enseñanza elemental de carácter social ». En un principio no tuvo éxito alguno, pero ya suscitó más atención e interés un escrito suyo, publicado en 1889 con el título : « La enseñanza de carácter social, complemento necesario de la enseñanza de la historia ».

En lo sucesivo, el interés por esta cuestión fué haciéndose más general y decidido, hecho que no tenía su razón en el desarrollo de la conciencia de libertad y del sentido del deber político, sino en las preocupaciones, cada vez mayores, que suscitaba el desarrollo del movimiento democráticosocial. Bismarck había intentado reprimir este movimiento por medio de la violencia. Así, en 1878, dictó la « ley contra las peligrosas tendencias de la democracia social », ley que sometía a los demócratas a las más severas medidas de policía.

Digitized by Google

Pero, del mismo modo que Bismarck, con su política de violencia, no logró obtener en la llamada « Kulturkampf » ventaja alguna contra la Iglesia católica, tampoco consiguió aplastar a la democracia social. El número de los votos de este partido, que eran unos 312 000 en el año 1881, aumentó en el año 1887 hasta 763 000.

Como los medios de violencia fracasaban, se intentó luchar con armas intelectuales, llevando la disputa a la escuela. Después de las elecciones de 1887, los periódicos conservadores recomendaban la propedéutica política para las escuelas.

Un impulso todavía más eficaz fué el dado por Guillermo II, que de antemano dedicó gran atención a la cuestión social. En un decreto de 1.° de mayo de 1881 afirmaba que, desde hacía algún tiempo, tenía la idea de hacer útil la escuela en sus diversos grados para oponerse a la difusión de las ideas socialistas y comunistas. Los medios que señalaba para lograrlo eran el estímulo de la enseñanza religiosa, especialmente en su aspecto ético, y la continuación de la enseñanza de la historia hasta la actualidad.

Una disposición ministerial de 27 de julio de 1889 echó sólidas bases para la realización de esta idea. En dicho documento se afirmaba que las « erróneas doctrinas » de la democracia social debían ser combatidas mediante el exacto conocimiento de lo verdadero, real y posible en el mundo.

Como muchas veces sucede en la lucha de los partidos, el concepto de « nacional » se contrapuso de un modo irreductible al concepto de « socialista ». También

Digitized by Google

el de « cristiano » quedó abarcado en dicha oposición, como se deduce de las afirmaciones del pastor de Bodelschwingh, cuando decía que no esperaba tanto de una cultura humanista e histórica, como de una cultura cristiana, que la juventud quedara capacitada para vencer las ideas democrático-sociales.

La inmensa mayoría de los sacerdotes, al menos en la iglesia protestante, adoptó una posición hostil frente a la democracia social, de acuerdo con la idea del Emperador concebida en la siguiente frase: « Socialista cristiano es un contrasentido. » Se comprende que las masas obreras, alistadas en la democracia social, y en las cuales además las teorías materialistas y ateas encontraron un fecundo terreno, se desataran muchas veces en un odio fanático contra la Iglesia, señalando a los sacerdotes como una « policía negra » al servicio del Estado « capitalista ».

Los planes de enseñanza elaborados sobre la base de la llamada « Conferencia de diciembre », de 1892, contienen algunas disposiciones encaminadas a aplicar la idea del Emperador, especialmente en la enseñanza de la lengua y de la historia, para lograr la cultura político-nacional.

Con el fin de lograr una mejora, se fundó en Goslar, en 1909, una « Asociación para la educación cívica del pueblo » (que, desde 1911, se denominó « Asociación de cultura y educación cívica »). Las reuniones y cursos fueron su principal elemento de acción.

También fué importante la fundación de la liga « Alemania nueva » realizada en 1911 en Berlín, y a

Digitized by Google

cuya cabeza se puso el mariscal von der Goltz. Esta liga, que tendía a reunir a todas las juventudes apoyadas en la idea « nacional », se extendió pronto por todo el territorio. Su objeto es « la capacitación física y el cultivo de la conciencia patriótica en la juventud ».

El mismo objeto se proponía un decreto dictado por el ministerio de Instrucción de Prusia en 1911 sobre la « tutela de la juventud ». Ya el citado pedagogo Dörpfeld había hablado del « desierto de la juventud », que se extendía desde los 14 hasta los 20 años, lamentándose de que en esta época especialmente peligrosa, comprendida entre el momento de abandonar la escuela y el ingreso en el ejército, la juventud quedara totalmente abandonada a sí misma, sin disfrutar de tutela educadora de ninguna clase. En lo sucesivo, pretendíase remediar este mal mediante la institución de la tutela política de la juventud. Ya en 1900 había sido promulgada una ley de « tutela de la juventud », dedicada sobre todo a los individuos moralmente desamparados o situados en ambientes peligrosos, y que ya se habían puesto en conflicto con las leyes públicas. El tránsito de la condición de Estado agrario a la de Estado industrial, y el subsiguiente crecimiento de las ciudades, en particular de las grandes ciudades, dificultó considerablemente, en la segunda mitad del siglo XIX, la misión de la educación moral de la juventud. La violencia de la transformación se manifiesta en las siguientes cifras: por cada 100 habitantes de ciudades existían, en 1849, 300 habitantes del campo; en 1871, 177; en 1900, 84; en 1916, 66. Alemania

Digitized by Google

tenía, en 1871, ocho grandes ciudades con más de 100 000 habitantes, en 1900 tenía ya 48; entonces la población de las grandes ciudades representaba el 5,34 % del total de la población, mientras que en 1900 se elevaba ya al 21,3 %. En 1848 no existía aún una clase proletaria en Alemania; mientras que, en 1900, hallábase dicha clase constituída por un tercio de la población.

Con el desarrollo del trabajo fabril, frecuentemente tan mecánico y falto de espíritu, fué tendiendo a desaparecer el interés en el trabajo, la participación íntima en el rendimiento del mismo y el sentimiento del honor profesional.

Las masas obreras, que se amontonaban en las grandes ciudades, estaban desprovistas de sentimientos patrios, y sustraídas a las potencias espirituales que ejercen un poder educador silencioso en la pequeña ciudad y más aún en el campo: tradición, costumbre, respeto a las opiniones de los familiares y relacionados. Porque también los lazos familiares habían quedado relajados o rotos por la emigración a la gran ciudad; y el anonimato de la vida en las grandes urbes, en que frecuentemente se desconoce a los vecinos de la propia casa, hizo que se perdiera toda consideración a los semejantes.

Los antiguos gremios y guildas no eran sólo asociaciones económicas, sino también educativas: la fábrica moderna no ha desarrollado aún ningún contenido ético que esté por encima de su finalidad lucrativa. Incluso los maestros y patronos en la relación de apren-

Digitized by Google

dizaje, actúan como educadores, solamente en casos excepcionales. En cambio, las influencias nefastas de la vida de la gran ciudad han progresado extraordinariamente durante los últimos decenios: proposiciones tentadoras, exposiciones dudosas, modas, literatura obscena, cinematógrafo, etc., pueden citarse entre esas influencias. A esto se añade que ciertas tendencias muy útiles en sí pueden convertirse en peligrosas para los jóvenes: el exceso de confianza, el ansia de amor y honores, la fantasía desenfrenada, el espíritu mercantil irreprimible, la osadía en los negocios.

En la segunda mitad del siglo XIX, las iglesias cristianas se hicieron cargo de esta importante misión educativa y fundaron asociaciones para la juventud; pero el creciente apartamiento de la iglesia por parte de muy amplios círculos populares, especialmente en los territorios evangélicos, hizo cada vez más necesaria la preocupación del Estado por la juventud. Contribuyó a esto la tutela política de la juventud, tal como se implantó poco antes de la Guerra, aunque no con el carácter neutral y antipartidista que era de desear; estaba de antemano inspirada por la idea de lucha contra la democracia social; las organizaciones de juventudes, fundadas, en gran número, por los socialistas, fueron excluídas de todos los comités y privilegios y quedaron muchas veces expuestas a la violencia de ciertas medidas de policía.

Además, la tutela política de la juventud recibió un cierto carácter militar por la circunstancia de que la mayoría de sus jefes eran oficiales del ejército. Du-

Digitized by Google

rante la Guerra mundial, este matiz militarista de la educación aumentó en grado considerable.

Independientemente de esta « tutela de la juventud » dirigida por adultos, habíase desarrollado desde la mitad del último decenio del siglo pasado, un movimiento de juventud, debido a la libre iniciativa de los jóvenes mismos. En este movimiento se expresaba un sentido romántico de la juventud, la aspiración hacia lo distante, hacia la excursión y el goce de la Naturaleza, hacia la sencillez y pureza moral; al mismo tiempo, advertíanse aversión a la vida de la gran ciudad, un cierto sentido revolucionario contra la casa paterna, la escuela y la violencia, proclamando el derecho de la juventud a una existencia más ponderada, a una especie de « cultura juvenil ».

Junto a muchos elementos de fermentación y caóticos, todo el movimiento de juventud mostró tendencias extraordinariamente útiles, y la escuela no sólo hizo bien en soportar dicho movimiento llamado de los « Wandervogel » (aves viajeras), sino que llegó a fomentarlo.

Ulteriormente, a medida que los individuos afiliados a dicho movimiento fueron creciendo en edad, la tendencia se transmitió también a la juventud que estudiaba en las Universidades. En la asamblea de Meissner se puso de manifiesto que « la juventud libre quiere formarse su vida por su propia determinación y con vistas a una responsabilidad personal ». Con esto se proclamaba la autonomía moral en el sentido de la ética kantiana, con un instinto justo, como objeto de la autoeducación.

Digitized by Google

El desarrollo subsiguiente de este movimiento, soportado por un excelso idealismo y nutrido con tan amplias esperanzas, padeció al principio bajo la plaga tradicional de la desunión, y fué, además, asaltado por un doble infortunio. Un experto literato difundió en los círculos del movimiento de juventud, como un sólido « resultado » de la ciencia moderna, las teorías muy discutibles del psiquiatra vienés Sigmundo Freud (el fundador del psicoanálisis), de la importancia cardinal y del imperio de la atracción sexual. El efecto de ello fué, en muchas ocasiones, el desenfreno de los apetitos juveniles en este orden de cosas. A esto se añadió que, con la terminación de la Guerra mundial, comenzaron a penetrar los partidos políticos en este movimiento apolítico hasta entonces, y el prejuicio, superado por Kant y por Fichte, de la irreductibilidad de lo « nacional » y lo « internacional » dió lugar a repetidas disensiones. Así sobrevino una tremenda desintegración, y muchas veces se paralizó la voluntad decidida de lograr una renovación moral interna de la cultura mediante la juventud, deseo que había dominado durante los comienzos del movimiento.

B. Los acontecimientos más importantes acaecidos en la organización de la enseñanza desde la Guerra mundial hasta el presente

La Guerra mundial ha influído muy desfavorablemente sobre la educación y la escuela. Millones de padres hallábanse en los campos de batalla, quedando sustraídos por espacio de algunos años o para siempre a su misión educativa. La enseñanza escolar

26. MESSER : Historia de la Pedagogía. 106-107. — 2.ª ed.

Digitized by Google

tuvo que ser limitada muchas veces, porque el número de los profesores reclutados fué siendo cada vez mayor. Millares de alumnos de las clases superiores, insuficientemente formados todavía, realizaron sus exámenes a toda prisa para poder ingresar cuanto antes en el servicio militar. Las mismas Universidades lograban con dificultad mantenerse en pie, pues el número de profesores y estudiantes disminuyó considerablemente. Cada año, la alimentación fué haciéndose más defectuosa, con lo cual padeció gravemente el desarrollo físico y espiritual de la juventud.

Ya durante la Guerra, y cuando todavía se esperaba en Alemania un fin favorable de ella, extendióse entre los círculos pedagógicos el convencimiento de que las consecuencias y experiencias adquiridas en la contienda debían traer consigo una transformación del sistema de enseñanza. Hiciéronse por esta razón diversas proposiciones de reforma consignadas en monografías o en obras de conjunto, figurando entre estas últimas « La Universidad después de la Guerra « (editada por I. Norrenberg). También se expresó en repetidas ocasiones la idea de una « educación nacional » en el sentido de Fichte, y, como consecuencia de esto, se propuso relegar a segundo término el estudio de las lenguas extranjeras para intensificar el cultivo del idioma patrio. En este sentido actuó, especialmente, la « Unión germanista », fundada en 1913. Por otra parte, la cultura clásico-humanista fué objeto también de una cálida defensa.

Tampoco permanecieron ociosos los organismos oficiales de enseñanza. En 1915 se fundó en Berlín el « Instituto Central de Educación y Enseñanza » como una oficina de información y trabajo para todos los sectores relacionados con la educación y la enseñanza. En el mismo año, el ministerio prusiano dictó un decreto disponiendo que en las escuelas se tratara con mayor extensión la Historia contemporánea. En el año 1918 comenzó a interesar más directamente el problema de la orientación profesional y de los estudios de ampliación del Profesorado, y se formaron en las escuelas superiores del Estado « Consejos de padres » destinados a favorecer y hacer más profundas las relaciones entre la escuela y el hogar paterno. Estos Consejos estaban constituídos por el Director del Instituto y diez representantes de los padres, elegidos por el Consejo Provincial de la escuela, por tres años.

Digitized by Google

Después del cambio de régimen, acaecido en noviembre de 1918, mostróse muchas veces en el terreno pedagógico, en un principio, una orientación francamente revolucionaria. Hiciéronse numerosos proyectos de radicales reformas. El Gobierno prusiano prometió en 13 de noviembre de 1918: «Reorganización de todos los Institutos de cultura, especialmente de la Escuela nacional, creación de la escuela única, liberación de la escuela de toda clase de tutelas eclesiásticas». Los organismos administrativos supremos en materia de educación se agruparon en Prusia bajo el siguiente rótulo: «Ministerio de Ciencias, Arte y Educación pública». Como jefe de este organismo, el delegado del pueblo, Adolfo Hoffmann, manifestaba en 15 de noviembre de 1918 lo siguiente: «Si hasta ahora se ha solido mezclar y confundir la enseñanza de la Historia con otras disciplinas, para excitar el odio entre los pueblos, en lo futuro habrá de renunciarse a tal conducta, dejándose libre el paso a una instrucción histórico-cultural adecuada a la realidad de las cosas. En este sentido habrán de evitarse también todas las enseñanzas tendenciosas y falsas acerca de la Guerra mundial y las causas de la misma.» Además, se dispuso que los hijos de los disidentes, a quienes hasta entonces se había obligado a cursar la enseñanza confesional de la Religión, debían ser excusados de ello, a instancia de los encargados de su educación.

En las asociaciones del Profesorado se notó también una actividad vivísima: celebráronse numerosas reuniones y se concretaron amplias peticiones de reforma.

En 27 de noviembre de 1918, el socialista mayoritario Conrado Haenisch, que, después de la separación del independiente Hoffmann, se había hecho cargo del Ministerio, lanzó un «Llamamiento al Profesorado y a la clase estudiantil» recordándoles la magna misión de la escuela; formar una nueva generación con elevado espíritu de sacrificio y nobleza de sentimientos, de una equidad inflexible, y de un inconmovible idealismo y fortaleza moral. Como postulado de ello era necesario según él, que el espíritu de la libertad dominara también en la escuela. Para este objeto, los alumnos de cada instituto superior de cultura debían formar una «comunidad escolar», llevando a la práctica una idea del pedagogo y reformador Gustavo Wyneken. Éste había fundado en 1906 la «comunidad escolar libre» de Wickersdorf, en Saalfeld.

Digitized by Google

En la «comunidad escolar» debían tener voto todos los profesores y alumnos. Las reuniones serían cada catorce días, ocupándose en ellas de las cuestiones de la escuela, disciplina, organización, etc., y manifestándose libremente todas las ideas, pero sin violar los reglamentos. De la «comunidad escolar» había de elegirse un «consejo» encargado de velar constantemente por los intereses de los alumnos, y por el orden de la escuela, de acuerdo con la dirección y con el profesorado de ésta. En 1.° de abril de 1909, una disposición ministerial estableció en Prusia que, en términos generales, los alumnos, a petición de sus encargados, podían ser eximidos de la enseñanza de la Religión. En el mismo año fué suprimida la inspección local de escuelas, y reconocido el principio de la dirección colegiada de dichos institutos, ampliándose los derechos de las asambleas de profesores respecto a la distribución de clases y horarios, representaciones y deposiciones. Los principios que regían los «Consejos de padres» fueron modificados en sentido democrático. En lo sucesivo, sólo estarían integrados por padres, interviniendo eventualmente el director de la escuela con voto consultivo. La elección de los miembros o vocales de dichos Consejos había de ser libre, correspondiendo uno de dichos miembros por cada cincuenta niños. Su objeto era dar curso a los deseos e iniciativas de los padres.

Para el perfeccionamiento cultural de los jóvenes maestros nacionales fundáronse «comunidades de trabajo», y se dictaron normas para las mismas, en 30 de noviembre de 1920. La permanencia regular de dos años en estas «comunidades» exime del segundo examen del Magisterio.

Dedicóse particular atención a fomentar el movimiento universitario. Ya desde algunos decenios antes de la Guerra habíanse constituído asociaciones de toda especie para el desarrollo de la cultura de los adultos. Estas tendencias recibieron un poderoso impulso con el robustecimiento de la idea democrática. En todas partes, entre los círculos de la clase media, se comenzó a otorgar a las clases obreras un derecho a la participación en la alta cultura intelectual. Estas orientaciones encontraron muchas veces una invencible resistencia en la desconfianza que, por espacio de algunos decenios, había mantenido la agitación obrera contra la «burguesía». Muchas de las Universidades populares fundadas a impulso del entusiasmo de los

Digitized by Google

primeros momentos tuvieron que cerrar después, o reducir considerablemente su radio de acción. Donde siguieron existiendo, fueron frecuentadas más bien por la clase llamada «burguesa» que por los obreros.

Una innovación de gran importancia en orden a los principios fué que, de acuerdo con la tendencia centralista de la nueva organización, los organismos centrales, que hasta entonces habían encomendado las cuestiones relacionadas con la escuela a los diversos Estados del Reich, en lo sucesivo se hicieron cargo de la regulación legal de la enseñanza, al menos en sus elementos fundamentales. Esta resolución correspondía también a las aspiraciones de la «Asociación general de maestros alemanes», que había llegado a ser una verdadera potencia. En 16 de febrero de 1919 presentó una moción a la Asamblea nacional reunida en Weimar solicitando la unificación de las materias escolares y de enseñanza mediante una legislación general a todo el país. En una proclama, de 12 de junio de 1919, solicitaron que la escuela pública fuera «un instituto de cultura nacional organizado en forma unitaria, y administrado unitariamente también según los principios de la autonomía, y que los ramos y grados de la escuela estuvieran íntimamente unidos entre sí». La cultura pública en su conjunto debe «organizarse sobre la base de la escuela unitaria, la gratuidad de la enseñanza y de los medios de enseñanza para todos los alumnos, y la mejora de la beneficencia para los individuos pobres». La enseñanza de la Religión, como disciplina especial, debe ser objeto de las comunidades religiosas; la formación de los maestros de escuela no debe llevarse a cabo en institutos especiales, sino en una «Facultad de Ciencias educativas», aneja a las Universidades. En todas las escuelas debe implantarse la autonomía, y los Consejos de padres participarán en la administración de los asuntos de índole externa.

En la Constitución de Weimar, de 11 de agosto de 1919, se dedica un capítulo especial a la «Cultura y la escuela». Muchas de las demandas de la Asociación de Maestros han sido atendidas en la Constitución, cuyo artículo 143 dice así: «Los institutos públicos cuidarán de la educación de la juventud. La erección de los mismos se efectuará con la colaboración del Reich, de los Estados y de los Municipios. La formación del Profesorado se regulará unitariamente para todo el país, según los principios

Digitized by Google

que rigen la enseñanza universitaria. Los profesores de las escuelas públicas tienen los mismos derechos y deberes que los funcionarios del Estado.» Con ello se otorgó al Reich una influencia decisiva en la legislación escolar; la formación aislada de los maestros en seminarios fué fundamentalmente abolida, y se mejoró la condición jurídica de los maestros. El artículo 145 prescribe la obligatoriedad escolar con carácter general, durante ocho años como mínimo para la escuela nacional, y hasta los 18 años cumplidos para las escuelas de perfeccionamiento. El artículo 146 implanta la escuela unitaria, disponiendo lo siguiente: «La escuela pública se estructurará orgánicamente, estableciéndose las escuelas medias y superiores sobre una escuela fundamental, común para todos. En esta estructura es decisiva la diversidad de las profesiones, y para la admisión de un niño en una escuela determinada se tendrán en cuenta sus dotes e inclinaciones, y no la posición social y económica o el credo religioso de sus padres.»

Por una ley de 28 de abril de 1920 fueron suprimidos los cursos preparatorios de las Universidades, y reducido el curso de la escuela fundamental a los primeros cuatro años escolares.

La escuela común para todos debe ser una «escuela simultánea», pero sobre la base del llamado «compromiso escolar»; en el párrafo 2 del artículo 146 se dispone que, a instancias de los encargados de la educación de los niños, podían ser fundadas escuelas nacionales de determinadas tendencias religiosas o filosóficas. El partido político denominado del Centro se ha acogido a esta disposición, y ha trabajado afanosamente por la conservación de las escuelas confesionales en la mayoría de las regiones alemanas.

En el artículo 148 se señalan las finalidades de la escuela, diciendo que son «la cultura moral, la educación cívica, y la formación personal y profesional, en el espíritu del amor patrio y de la reconciliación de todos los pueblos». También se indica que en todas las escuelas habrán de cultivarse la «educación cívica» y la «enseñanza activa». Las Universidades populares quedan encomendadas a la tutela del Reich, de los Estados y de los Municipios.

Según el artículo 149, la enseñanza de la Religión deberá ser materia normal en todas las escuelas, con excepción de las no confesionales. La participación en enseñanzas religiosas de ca-

Digitized by Google

rácter especial y la asistencia a ceremonias y actos eclesiásticos, dependerán de la voluntad declarada por los encargados de la educación de los escolares.

De este modo, la Constitución realizó notables innovaciones en el sector pedagógico, y abrió camino a la realización de otras reformas. En la actualidad, las opiniones acerca de su eficacia, son muy encontradas. Como la orientación más progresiva en este orden de cosas figura la sustentada por la «Liga para la reforma escolar definitiva», fundada en octubre de 1919. Discuten igualmente con gran apasionamiento las reformas universitarias. En 1919, el profesor C. H. Becker, sucesor de Haenisch en el ministerio de Cultura, publicó un interesante folleto, titulado: «Ideas para la reforma universitaria», algunas de cuyas iniciativas se han realizado ya. El propósito de hacer participar a los estudiantes en la administración autonómica de las Universidades se concretó mediante la formación de «Comités generales de estudiantes». Hasta entonces, la administración autonómica de las Universidades había estado en manos de los profesores numerarios; pero se han reconocido también para lo sucesivo ciertos derechos a los profesores honorarios y a los auxiliares, aunque su intervención no fué muy importante. También se llegó a una compenetración entre las Universidades, mediante la formación de una Liga de las mismas, que celebró su primera reunión en Halle, en 5 de enero de 1920.

En 1914 se fundó la Universidad de Francfort, y, aunque por el Tratado de Versalles, Alemania perdía la Universidad de Estrasburgo y la Academia de Posen, en 1919 se abrieron las nuevas Universidades de Hamburgo y Colonia.

Para lograr una cierta claridad en medio del caos de tan contrapuestas tendencias de reforma, se celebró en Berlín, en 11-19 de junio de 1920, una Asamblea nacional de profesores, a la que concurrieron más de 600 personas. Las reformas en dicha Asamblea expresadas y debatidas fueron publicadas después en minuciosos informes. El porvenir se encargará de dilucidar la cuestión relativa a la viabilidad de las mismas.

En Prusia se ha comenzado a trabajar en una amplia reforma, especialmente propulsada por el ministerio Bölitz (1921-25). En 1921 aparecieron las «Normas para el establecimiento de planes docentes para la escuela fundamental»; en 1922, las de los cuatro años superiores de la escuela nacional, y, final-

Digitized by Google

mente, en 1924, las de los institutos superiores. Sólo se fijan normas generales, a fin de respetar la libertad de acción de los diversos institutos y de los profesores. Los idearios de reforma pedagógica (como, por ejemplo, la escuela activa y la educación cívica) son tenidos en cuenta, y, respecto a las escuelas superiores, se renuncia, de modo más decidido aún que en 1901, a la finalidad de cultura general; manteniendo un núcleo común de cultura, los diversos tipos de escuelas superiores deben desarrollar sus características del modo más robusto. A los tres tipos se han añadido la llamada «Escuela superior alemana» y la «Escuela constructiva».

En general se intenta desarrollar y hacer que evolucione el pasado histórico. La organización de la enseñanza en otros Estados alemanes ha adoptado tendencias radicales, como en Hamburgo y Turingia, o se ha mantenido conservadora, como en Baviera, donde en 1924 se ha pactado un Concordato con la Curia romana, en virtud del cual se otorgan amplios derechos a los obispos con respecto a las Escuelas y Universidades, acuerdo que ha sido muy censurado por la Asociación de maestros y por los profesores de tendencias liberales.

Discútese vivamente, en la actualidad, la conveniencia de trasladar los alumnos «sobresalientes» desde la escuela fundamental a las escuelas superiores, después de tres años de estudio en aquélla. En los círculos más autorizados se recomienda que estas últimas escuelas den sus cursos de nueve años.

Las controversias políticas trascienden muchas veces también a la escuela, dificultando las ideas y trabajos de índole netamente pedagógica.

Digitized by Google

Cuadro cronológico

I

Siglo VI: Hegemonía de Esparta.
Siglo V: Hegemonía de Atenas.
Períodos de la educación ateniense:

a. Hasta la época de Pericles (hacia 440).
b. Desde Pericles hasta la muerte de Alejandro Magno (440-323).
c. Período helenístico (después de 323).

Platón, 429-358.
Aristóteles, 384-322.
Períodos de la educación romana:

a. Hasta el comienzo de las Guerras púnicas (hacia 250).
b. Desde el comienzo de las Guerras púnicas hasta fines de la República (250 a. de J. C. a 31 d. de J. C.).
Catón el Viejo, 234-149.
Marco Terencio Varron, 116-27.
c. La época imperial, 31 a. de J. C. hasta 476 d. de J. C.
Marco Fabio Quintiliano (hacia 35-115).

Períodos de la educación cristiana:

a. Desde la época de los Padres de la Iglesia hasta los comienzos del Escolasticismo, hacia el año 1000.
Tertuliano, 150-230.
Orígenes, 185-254.
San Ambrosio, 397.
San Jerónimo, 340-420.
San Agustín, 354-430.
Boecio, 529.
Casiodoro, 480-525.
Marciano Capella, 490-580.
San Isidoro de Sevilla, 565-635.
Fundación del Orden de los Benedictinos por San Benito de Nursia (480-543).

Digitized by Google

Escuelas monásticas

Bonifacio, 672-755.
Carlomagno, 768-814.

Escuelas catedralicias

Alcuino, 730-804.
Hraban Mauro, 776-856.
b. Dominio del Escolasticismo.
Anselmo de Canterbury, 1033-1109.
Santo Tomás de Aquino, 1225-1274.
Desde el siglo XI: Desarrollo de la educación caballeresca.
Juan Gerson, 1363-1429.
58 privilegios para la Escuela de Derecho de Bolonia, por Federico I.
Principios del siglo XIII: Universidad de París.
Desde el siglo XIII: Desarrollo de las Universidades.
1348. Fundación de la Universidad de Praga.
1386. Fundación de la Universidad de Heidelberg.
Desde el siglo XIII: Desarrollo de las escuelas latinas y nacionales.
Hacia 1430, Conrado Bitschin.
1517. Comienzo de la Reforma.

II

Siglo XIV: Comienzo del Renacimiento y del Humanismo en Italia.
Petrarca, 1304-1374.
Boccaccio, 1313-1375.
Siglo XV. Florecimiento del Humanismo italiano.
Paolo Vergerio, 1349-1428.
Vittorino da Feltre, 1378-1477.
Mapheo Vegio, 1407-1458.
Eneas Silvio Piccolomini, como Papa, Pío II, 1458-1464.
De 1500 a 1520. Florecimiento del Humanismo en Alemania.
Jacobo Wimpheling, 1450-1528.
Juan Reuchlin, 1452-1522.
Desiderio Erasmo, 1467-1536.

Digitized by Google

1517. Comienzo de la Reforma.
Luis Vives, 1492-1540.
San Ignacio de Loyola, 1491-1556.
1540. El Orden de los Jesuítas es aprobado por el Papa.
1599. Ratio et Institutio Studiorum S. J. (Reglamento de estudios de la Compañía de Jesús).
Pierre de la Ramée, 1515-1572.
Miguel de Montaigne, 1533-1592.
Wolfgang Ratiquio, 1571-1635.
Juan Amós Comenio, 1592-1760.
1680-1750. Fundación de las Academias caballerescas.
John Locke, 1632-1704.
Leibniz, 1646-1716.
Thomasius, 1655-1728.
1680-1750. La «época de las luces» *(Aufklärung)* en Alemania.

III

Augusto Hermann Francke (1663-1727), como fundador de la Pedagogía Pietista.
Cristián Wolff (1679-1754), jefe del movimiento «de las luces» en Alemania.
Rousseau, 1712-1778.
Juan Bernardo Basedow (1723-1790), fundador del «Filantropismo».
1773. Supresión del Orden de los Jesuítas (hasta 1814).
1774. Fundación de la «Filantrópica», de Dessau.
1780-1830. Florecimiento del neohumanismo y de la filosofía idealista.
Federico Augusto Wolf, 1759-1824.
Godofredo Hermann, 1772-1848.
Manuel Kant, 1724-1804.
Juan Teófilo Fichte, 1762-1814.
Federico Daniel Schleiermacher, 1768-1834.
Jorge Guillermo Federico Hegel, 1770-1831.
Juan Enrique Pestalozzi, 1746-1827.
Federico Froebel, 1782-1852.
Juan Federico Herbart, 1776-1841.
1892. Nuevos planes de enseñanza en Prusia.

Digitized by Google

1896. Principios del movimiento de los « Wandervogel ».
1913. Movimiento nuevo de Meisner.
1914-1918. Guerra mundial.
1919. Nueva Constitución alemana de Weimar : el Reich se hace cargo de la legislación escolar.
1920. Primera Conferencia general sobre temas escolares, en Berlín.
1922-1925. Reformas escolares en Prusia y en otros Estados alemanes.

Digitized by Google

BIBLIOGRAFÍA

LIBRO I

A. Fuentes

Acerca de la *educación espartana y ateniense* ofrecen noticias :

TUCÍDIDES (Sobre la guerra del Peloponeso), JENOFONTE (Helénica, Estado de los lacedemonios, Ciropedia), PLUTARCO (Vidas paralelas), CORNELIO NEPOTE (Vidas de hombres ilustres).

NIEMEYER-MENGE, Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts. Apéndice a Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, publicado por A. H. NIEMEYER, 2.ª ed. de R. MENGE, 1898.

PLATÓN, El Estado, Las leyes; ARISTÓTELES, Política, Ética a Nicomaco.

Existe una traducción española de las obras completas de PLATÓN (11 vols.; 1871-72), y de ARISTÓTELES (10 vols.; sin año), hecha por PATRICIO DE AZCÁRATE (Biblioteca Filosófica); Madrid, Medina y Navarro, editores.

Acerca de la *educación romana y helenística :*

LIVIO, Historia de Roma (Décadas); TERENCIO VARRON, Antigüedades (sólo se conservan fragmentos); JUVENAL, Sátiras; TÁCITO, Germania; SUETONIO, Vida de los 12 Césares, Hombres ilustres (especialmente las partes relativas a gramáticos y retóricos); GELIO, Noches áticas; LUCIANO, Sátiras; AMMIANO MARCELINO, Historia de los Césares acerca del período comprendido entre 353 y 378); AUSONIO, Obras (especialmente los escritos relativos a los Profesores Burdigalenses).

Digitized by Google

Teóricos: QUINTILIANO, Ars oratoria; PLUTARCO, Sobre la educación de los niños.

De los autores de la Antigüedad clásica *griega* y *latina* existen numerosas traducciones españolas. La colección más completa es la «Biblioteca Clásica», en publicación desde 1878. Madrid, Sucesores de Hernando. También ha publicado no pocas traducciones de filósofos de la época clásica, de la Edad Media y de la Moderna la «Biblioteca Económica Filosófica», dirigida por ANTONIO ZOZAYA. Madrid. En publicación desde 1880.

Acerca de la *educación cristiana* en la Antigüedad y Edad Media:

La doctrina *(Didaché)* de los Apóstoles, en griego y latín, editada por Jos. SCHLECHT, en 1900; las llamadas Constituciones apostólicas, especialmente los volúmenes VII y VIII, editados por E. FUNK. 1906; JUSTINO, Oraciones de defensa; TERTULIANO, Sobre el Bautismo; SAN AGUSTÍN, Sobre la enseñanza, Discursos (especialmente los números 8, 9, 33, 109, 248-251).

Deben citarse, además, las siguientes crestomatías:

MIGNE, Cursus completus patrologiae, series graecae (hasta el Concilio de Florencia), series latinae (hasta Inocencio III); Corpus scriptorum ecclesiasticorum, de la Academia de las Ciencias de Viena, y los Griechischen christlichen Schriftsteller der drei ersten Jahrhunderte, de la Academia de Ciencias de Berlín.

Los escritos políticos y eclesiásticos que interesan para el estudio de las *instituciones escolares en la Edad Media* han sido reunidos por HEFELE, Konziliengeschichte. vols. III, IV; JAFFÉ, Monumenta Germaniae, Leges. También es importante EINHARD, Leben Karls (Carlomagno).

SIEBENGURTNER, M., Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen (Bibliothek der katholischen Pädagogik, vol. 14).

Sobre la *educación caballeresca:*

Der Winsbeke und die Winsbekin, editado por LEITZMANN, 1888; Poemas épicos como Parsifal, Tristán, Meier Helmprecht.

Digitized by Google

Teóricos de la Pedagogía :

MIGNE, Patrología. VICENTE DE BEAUVAIS, Educación de los niños nobles ; EGIDIO ROMANO, Sobre la potestad de los príncipes ; R. GALLE, K. Bitschins Pädagogik, 1905.

B. Obras de carácter general

PAULY-WISSOWA, Realenzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft.

POLAND, FRANZ, REISINGER, ERNST WAGNER, RICHARD, Die antike Kultur in ihren Hauptzügen dargestellt, 1922 ; 2.ª ed. 1925.

WENDLAND, P., Die hellenistisch-römische Kultur, 1907.

GRASBERGER, LORENZ, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 3 vols. 1864-1881.

ARNOLD, Häusliche und öffentliche Erziehung bei den Römern, 1887.

BLÜMNER, H., Die römischen Privatalertümer (en Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, IV, de Baumeister), 1911.

RAUSCHEN, G., Das griechisch-römische Schulwesen zur Zeit des ausgehenden Heidentums, 1900.

DUMONT, A., Essai sur l'Ephébie attique. París, 1875-1876. 2 vols.

MAHAFFY, J. P., Old Greek Education. Londres. 1881.

GIRARD, P., L'Education Athenienne au Ve et au IVe siècle avant J. C. París, 1889.

COELHO, F. A., O plano da instrucção geral na Grecia antiga. Publicado en la revista « O Instituto », de Coimbra, tomo L (1903).

COELHO, F. A., O plano da instrucção geral na Roma antiga. Publicado en la revista « O Instituto », de Coimbra ; vol. LI (1904).

DAVIDSON, TH., La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización (Trad. española) (Ciencia y Educación). Madrid, Ediciones de la Lectura.

GERINI, G. B., Le dottrine pedagogiche di M. Tullio Cicerone, L. Ameo Seneca, M. Fabio Quintiliano e Plinio il Giovine, precedute da uno Studio sulla Educazione presso i romani. Torino, 1894.

Digitized by Google

TETZNER, F., Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen, 1897.

SPECHT, FR. A., Geschichte des Unterrischtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts, 1885.

GRUPP, G. Kulturgeschichte des Mittelalters, 1908.

GRABMANN, M., Geschichte der scholastischen Methode, I, 1909. II, 1911.

MICHAEL, EMIL S. J., Geschichte des deutschen Volkes vom 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters 1897-1903; (respecto a la enseñanza consúltese especialmente el tomo II).

JANSSEN, JOH., Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 13.ª-14.ª ed. 1904. (Sobre la Escuela y la Universidad, vol. VII).

KAEMMEL, H. JUL., Geschichte des deutschen Schulwessens im Ubergang vom Mittelalter zur Neuzeit (editado por O. Kaemmel), 1882.

PAULSEN, FR., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten, I (3.ª ed.), 1919.

DENIFLE, H., Die Universitäten, I. Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400, 1885.

RASHDALL, H., The Universities of Europa in the Middle Ages. Oxford, 1895. 2 vols.

GIL DE ZÁRATE, A., De la Instrucción pública en España, Madrid, 1855. 3 vols. (Vol. I. Enseñanza general y planes de estudios. Instrucción primaria. — Vol. II. Instrucción secundaria. Instrucción superior: Universidades. — Vol. III. Instrucción superior. Universidades (conclusión). Establecimientos especiales.)

LA FUENTE, V. DE, Historia de las Universidades, Colegios y demás Establecimientos de enseñanza en España. Madrid, 1884-1889. 4 vols.

GINER, F. Pedagogía Universitaria. Problemas y noticias. 2.ª ed. Madrid, 1924.

RIBERA, J., La enseñanza entre los musulmanes españoles. Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en la solemne apertura del curso académico de 1893 a 1894. Zaragoza, 1893.

Digitized by Google

C. Obras de conjunto sobre Historia de la Pedagogía

SCHMIDT, K., Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwichlung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben. 4 vols., 1860-1862, 4.ª ed. 1890 y ss.

SCHMIDT, K. A., Geschichte der Erziehung vom Anfang bis au unsere Zeit, continuada por GEORG SCHMIDT. 5 vols. en 10 secciones, 1884-1902.

D. Manuales

STÖCKL, ALBERT, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 1876.

WILLMANN, OTTO. Didaktik als Bildunslehre, 1882, 4.ª ed., 1910. (El vol. I caracteriza los tipos que han ido sucediéndose en la Historia de la enseñanza.)

SCHILLER, H., Lehrbuch der Geschichte und Pädagogik, 3.ª ed. 1894.

GÖTTLER, Jos., Geschichte der Pädagogik (en líneas generales, para lecciones), 1921. 2.ª ed. 1923.

DITTES, FR., Histoire de l'Education et de l'instruction (Traducción francesa). Genève, 1879.

COMPAYRÉ, G., Historia de la Pedagogía (Versión española de CARLOS ROUMAGNAC). Madrid, Hernando y C.ª, S. A.

DAMSEAUX, E., Historia de la Pedagogía, y Resumen de Historia de la Pedagogía Española, por E. SOLANA. Madrid, El Magisterio Español, S. A.

DAVIDSON, T., Una Historia de la Educación (Trad. del inglés por BARNÉS). Madrid, D. Jorro, editor, 1910.

GUEX, J., Historia de la Instrucción y de la educación (Traducción española de D. L. ALVAREZ-SANTULLANO). Madrid, Sucesores de Hernando, 1912.

MONROE, P., Historia de la Pedagogía (Trad. del inglés por M. DE MAEZTU). Madrid, Ediciones de La Lectura, S. A. 3 vols.

PAINTER, J. V. N., Historia de la Pedagogía (Trad. del inglés por D. BARNÉS). Madrid, D. Jorro, editor, 1911.

PERTUSA Y PERIZ, V. y GIL Y MUÑIZ, A., Historia de la Educación y de la Pedagogía. Málaga, 1922.

Digitized by Google

Ruiz Amado, R., Historia de la Educación y de la Pedagogía. Barcelona, 1917.

Tudela, A. de, Programa-memorándum de Historia de la Pedagogía (2.ª ed.), Barcelona, J. Ruiz Romero, 1919.

García y Barbarín, E., Historia de la Pedagogía española, Madrid, Sucesores de Hernando, 1915.

Micheli, E., Storia della Pedagogia italiana dal tempo dei romani a tutto il secolo xviii. Torino, 1876.

Parmentier, J., Histoire de l'éducation en Anglaterre. París, 1896.

Weimer, H., Historia de la Pedagogía, Madrid, Ediciones de La Lectura, S. A. (1914). (Se ocupa sobre todo de Pedagogía alemana).

LIBRO II

A. Fuentes

Monumenta Germaniae Paedagogica, Ordenanzas escolares, libros de escuela y misceláneas pedagógicas de los países de lengua alemana. Publicado por Karl Kehrbach, con la colaboración de numerosos especialistas. 1886 y ss.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte. Publicado por Karl Kehrbach, 1890 y ss. (Contiene datos complementarios de los Monumenta.)

Colecciones de escritos de los pedagogos teóricos:

K. Richter, Pädagogische Bibliothek. Leipzig, Siegismund & Volkening; H. Beyer, Pädagogischer Bibliothek Klassiker, continuado por Fr. Mann. Langensalza, H. Beyer & Söhne; F. Fröhlich y H. Zimmer, Die Klassiker der Pädagogik; G. A. Lidner, Pädagogische Klassiker, Viena y Leipzig. A. Pichlers Witwe & Sohn; Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, publicado por Gansen, Keller y Schulz. Paderborn, F. Schöningh; F. X. Kunz, Bibliothek der katholischen Pädagogik, Freiburg im Breisgau, Herder.

B. Obras de carácter general

Raumer, Karl von, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, 1842-1852, 7.ª ed., 1902.

Digitized by Google

SCHMIDT, K., Geschichte der Pädagogik, dargestell in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben, 4 vols. 1860-1862. 4.ª ed., 1890 y siguientes.

WILLMANN, OTTO, Didaktik als Bildungslehre, 1882, 4.ª ed., 1910. (En el vol. I están caracterizados los diversos tipos de enseñanza que se suceden en el curso de la Historia).

STÖCKL, ALBERT, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 1876.

ZIEGLER, THEOBALD, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 1894, 5.ª ed., 1923.

HEMAN, FRIEDRICH, Geschichte der neueren Pädagogik, 1904, 6.ª ed. von WILLY MOOG, 1921.

BARTH, P., Die Geschichte der Erziehung in solzialpolitischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, 1911, u. ö.

GÖTTLER, JOSEPH, Geschichte der Pädagogik in Grundlinien für Vorlesungen, 1921, 2.ª ed. 1923.

COMPAYRÉ, GABRIEL, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle. París, Hachette, 1879, 2 vols.

Contienen también datos históricos las siguientes enciclopedias:

SCHMIDT, K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs und Unterichtswesens, 10 vols., 2.ª ed. de Schrader.

REIN, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7 vols., 1895-1899, 2.ª ed., 1903-1910, 10 vols.

CARDEDERA, M., Diccionario de educación y métodos de enseñanza, 3.ª ed. Madrid, 1883-1886, 4 vols.

BUISSON, J., Nouveau dictionaire de Pédagogie et d'Instruction primaire. París, 1911.

MONROE, PAUL, A Cyclopedia of Education. Nueva York, 1911-1913. 5 vols.

WILLMANN, OTTO; ROLOFF, ERNST M., Lexikon der Pädagogik. Freiburg im Breisgau, 1913-1917, 5 vols.

WATSON, FOSTER, The Encyclopaedia and Dictionary of Education. Londres, 1921-1922. 4 vols.

Colecciones biográficas:

COMPAYRÉ, G., Les grands éducateurs. París, Paul Delaplane. (La mayoría de las biografías de esta colección están publi-

Digitized by Google

cadas en castellano, en Ciencia y Educación; Madrid, Ediciones de La Lectura).

LEHMANN, R., Die grossen Enzieher, Berlin, Reuther & Reichard. The Great Educators. Londres, W. Heinemann.

Biografías de los grandes pedagogos se encuentran, entre otras obras, en la Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste, por ERSCH y GRUBER; y en las colecciones Bibliothèque pédagogique, publiée sous la direction de H. COCHERIS. París, Ch. Delagrave; en la Biblioteca Pedagogica Antica e Moderna Italiana e Straniera, Roma, Albrighi, Legati & C.ª; en Ciencia y Educación, Madrid, Ediciones de La Lectura.

LIBRO III

A. Fuentes

Todas las publicaciones citadas en el epígrafe correspondiente del Libro II interesan también para el estudio de este período. Consúltense además:

Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts. Berlín, 6-8 junio 1900 (1901).

Die deutsche Schulreform (Handbuch für die Reichsschulkonferenz), publicado por el Instituto Central de Berlín, 1920.

Die Reichsschulkonferenz, 1920 (Su prehistoria, preparativos y deliberaciones. Informe oficial del ministerio del Interior, 1921).

Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen (publicado por el Instituto Central de Berlín), 1920.

B. Obras de carácter general

Además de las ya citadas en la bibliografía del Libro II:

ANDREAE, C., Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik, 1911.

WYCHGRAM, J., Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich, 1901 (Separata de K. A. SCHMIDT, Geschichte der Erzieghun, vol. II).

LEXIS, W., Das Unterrichtswesen im deutschen Reich, 4 vols. 1904.

Digitized by Google

GRAF, A., Schülerjahre, 1912 (Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen).

HERGET, A., Die Wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, 1 vol., 1914, 4.ª ed., 1922. II, 1916 y s., 4. A., 1921.

HIERL, E., Die Entstehung der neuen Schule. Geschichtl. Grundlagen d. Pädag. d. Gegenw., 1914.

LEHMANN, R., Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, 2 volúmenes. 1922-23.

SAUPE, E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 1924, 4.ª ed. 1925.

Nuevas orientaciones. Nuevas escuelas. Nuevos métodos.

AUDEMARS, M., LAFEUDEL, L., La casa de los niños (La maison des petits). (Trad. española de M. RODRIGO). Madrid, Ediciones de La Lectura, 1926.

BOON, G., Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria. (Trad. española de R. TOMÁS Y SAMPER). Madrid. F. Beltrán, 1926.

CLAPARÉDE, ED., La escuela a la medida. (Trad. española de M. RODRIGO). Madrid, Ediciones de La Lectura.

«Compañeros» de la Universidad nueva, Los, y La escuela única, Madrid, Ediciones de La Lectura.

Comunidades escolares alemanas, Las, por GRUNDER, NIEMANN, TRUPER y LIETZ. Madrid, Ediciones de la Lectura.

COSSIO, M. B., El maestro, la escuela y el material de enseñanza, 2.ª ed. Madrid, Ediciones de La Lectura.

CHRISTIAENS, A. G., El cuarto grado de la escuela primaria. (Traducción de D. CORREAS). Madrid, Ediciones de La Lectura.

DALHEM, L., El método Decroly aplicado a la escuela. (Trad. española de J. ORELLANA y S. PINTADO). Madrid, Ediciones de La Lectura, 1924.

DECROLY, O., BOON, G., Hacia la escuela renovada. Una primera etapa. (Trad. española de S. PINTADO). Madrid, Ediciones de La Lectura, 1922.

DEMOLINS, J., BERTHIER, NICOLI, La Escuela de las Rocas, y El influjo de la educación inglesa en Francia. Madrid, Ediciones de La Lectura.

DEWEY, J., La escuela y el niño. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1926.

Digitized by Google

DEWEY, J., Ensayos de educación. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1926.

FARIA DE VASCONCELLOS, A., Una Escuela nueva en Bélgica (Traducción española de D. BARNÉS). Madrid, F. Beltrán, 1920.

FERRIÉRE, AD., La educación autónoma. Arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad (Trad. española de R. TOMÁS y SAMPER). Madrid, F. Beltrán.

GARDE, COUSINET, E. DEWEY, ADAMS, NUNN y PARKHURST, La Escuela-Laboratorio DALTON, Madrid, Ediciones de La Lectura.

GINER, F., La Universidad española (Obras completas. II). Madrid, 1916.

GINER, F., Estudios sobre educación (Obras completas. VII). Madrid, 1922.

GINER, F., Pedagogía universitaria. Problemas y noticias (Obras completas. X). Madrid, 1924.

GINER, F., Educación y enseñanza (Obras completas. XII). Madrid, 1925.

GINER, F., Estudios menores de educación y enseñanza (Obras completas. XVI). Madrid, 1927.

HAMAIDE, A., El método Decroly (Trad. española de S. PINTADO). Madrid, F. Beltrán, 1923.

KERSCHENSTEINER, J., Concepto de la escuela del trabajo (Traducción española de L. LUZURIAGA). Madrid, Ediciones de La Lectura.

KERSCHENSTEINER, J., El problema de la educación pública. Madrid, Publicaciones de la «Revista de Pedagogía», 1925.

KERCHENSTEINER, J., El alma del educador y el problema de la formación del maestro. COLECCIÓN LABOR, núm. 178.

KERCHENSTEINER, J., Esencia y valor de la enseñanza científico-natural. COLECCIÓN LABOR, núm. 242.

LUZURIAGA, L., La escuela unificada. Madrid, 1922; Las escuelas nuevas, Madrid, 1923; Escuelas de ensayo y de reforma, Madrid, 1924; Escuelas activas, Madrid, 1925 (Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional).

LLOPIS, R., La Escuela del porvenir según Angelo Patri. Madrid, Ediciones de La Lectura.

MALLART, La educación activa. COLECCIÓN LABOR, núm. 37. Barcelona, 1927.

Digitized by Google

Método de proyectos. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1925.
MONTESSORI, M., El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei bambini» (Casas de los niños). (Trad. española de JUAN PALAU VERA). Barcelona, Araluce.
MONTESSORI, M., Manual práctico del método Montessori (Traducción española de L. SERRANO). Barcelona, Araluce.
Nueva Educación, La, por COUSINET, WAUTHIER y VIDAL. Madrid, Ediciones de La Lectura.
Nuevos programas escolares. Francia-Italia-Suiza-Inglaterra. Madrid, Ediciones de La Lectura.
PAEW, M. DE, El método Montessori tal como se aplica en las «Casas de los niños», expuesto y comentado para el magisterio y para las madres. Madrid, Ediciones de La Lectura.
PINTADO ARROYO, S., Decroly, Biografía, ideas pedagógicas, bibliografía. Madrid, El Magisterio Español.
Reforma escolar en Alemania, La. Madrid, Ediciones de La Lectura.
Reforma escolar en Francia, La. Los métodos, los programas y el horario. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1925.
SEARCH, P. W., Una escuela ideal (Mirando al porvenir) (Traducción española por D. BARNÉS). Madrid, D. Jorro, editor, 1921.
SERRANO, L., La Pedagogía Montessori. Estudio informativo y crítico. Madrid, Sucesores de Hernando, 1915.
SLUYS, A., Cinematografía escolar y post-escolar (Trad. española de A. NOGUÉS). Madrid, Ediciones de La Lectura, 1925.
SOLANA, E., María Montessori. Exposición y crítica de sus métodos de educación y enseñanza. Madrid, El Magisterio Español.
TOMÁS Y SAMPER, R., Jorge Kerschensteiner y la Escuela del trabajo. Madrid, El Magisterio Español.
WICKERSDORF, La Escuela de, Madrid. Ediciones de La Lectura, 1926.

Pedagogía social.

DEWEY, J., La Escuela y la Sociedad (Trad. española de D. BARNÉS). Madrid, F. Beltrán.
NATORP, P., Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad (Trad. española de A. SÁNCHEZ RIVERO). Madrid, Ediciones de La Lectura.

Digitized by Google

NATORP, P., Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad (Trad. española de A. SÁNCHEZ RIVERO). Madrid, Ediciones de La Lectura.
ROUMA, J., Pedagogía sociológica. Los influjos del medio en la educación (Trad. española de D. BARNÉS). Madrid, F. Beltrán.

Psicoanálisis. Orientación profesional.

ALTEA, C. DE, La orientación profesional y la escuela. Madrid, Ediciones de La Lectura.
BALLESTER Y GOZALVO, J., Colaboración de los maestros en la orientación profesional. Madrid. El Magisterio Español.
BOVER, P., El Psicoanálisis y la educación (Trad. española de P. ROSSELLÓ). Madrid, Ediciones de La Lectura.
CLAPARÉDE, E., La Orientación profesional. Sus problemas y sus métodos (Trad. de MERCEDES RODRIGO). Madrid, Ediciones de La Lectura, 1924.
CLAPARÉDE, E., Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares (Trad. de J. XANDRÍ PICH). Madrid, M. Aguilar, editor.
MADARIAGA, C. DE, La orientación profesional psicotécnica y de aplicación a los inválidos del trabajo. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1925
MANRIQUE DE LARA, G., La práctica de la orientación profesional. Madrid, Casa editorial Hernando, 1925.
RUTTMANN, Orientación profesional; COLECCIÓN LABOR, núm. 53. Barcelona, 1926.
TOMÁS Y SAMPER, R., La Orientación profesional y la Enseñanza profesional. Madrid, F. Beltrán, 1924.

Adolescencia.

ANDREWS, C. B., Introducción al estudio de la educación de la adolescencia (Trad. española de A. PESTALLA). Madrid, Ediciones de La Lectura, 1922.
BARNÉS, D., la educación de la adolescencia, COLECCIÓN LABOR, núm. 243.
COMPAYRÉ, G., Adolescencia. Estudios de Psicología y de Pedagogía. (Trad. española de V. VALLS). Madrid, D. Jorro, editor, 1927.
EVARD, M., La adolescente. Estudio de psicología experimental (Trad. española de D. BARNÉS). Madrid, F. Beltrán.

Digitized by Google

LEMAÎTRE, A., La vida mental del adolescente y sus anomalías (Trad. española de D. BARNÉS). Madrid, F. Beltrán.

STANLEY HALL, G., Adolescence. Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York, Appleton and C.°, 1904. 2 vols.

Educación de anormales.

BINET. A., SIMON, EH., Los niños anormales. Guía para la admisión de los niños anormales en las clases de perfeccionamiento. (Trad. española). Barcelona.

DEMOOR, J., Psiquiatría infantil. Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela (Trad. española por M. DEL PILAR OÑATE). Madrid, F. Beltrán, 1918.

DESCOENDRES, A., La educación de los niños anormales. Observaciones psicológicas e indicaciones prácticas (Trad. española de J. ORELLANA). Madrid, F. Beltrán.

NATHAN, M., DUROT, H., Los retrasados escolares. Conferencias médico-pedagógicas. Con la colaboración de M. GOBRON y M. FRIEDEL (Trad. española de S. RUBIANO). Madrid, D. Jorro, editor, 1915.

PHILIPPE, J., PAUL-BONCOUR, G., Las anomalías mentales en los escolares, Estudio médico-pedagógico (Trad. española de M. ROIG). Barcelona, 1916.

PHILIPPE, J., PAUL-BONCOUR, G., Educación de anormales. Principios de educación física, intelectual y moral (Trad. española de V. PINEDO). Barcelona, 1917.

RODRÍGUEZ LAFORA, G., Los niños mentalmente anormales. Madrid, Ediciones de La Lectura.

ROUMA, J., La palabra y las perturbaciones de la palabra (Traducción española de J. ORELLANA). Madrid, F. Beltrán, 1920.

VANEY, V., La Pedagogía de los anormales (Trad. española de L. AMORENA). Toledo, Rafael G. Menor, 1913.

VERMEYLEN, Los débiles mentales. Estudio experimental y clínico (Trad. española de J. ORELLANA). Madrid, Casa editorial Hernando, 1926.

Obras circum- y postescolares.

BUISSON, J., La Educación popular de los adultos en Inglaterra. Noticia sobre las principales instituciones (Trad. española de A. POSADA). Madrid, La España Moderna.

Digitized by Google

Palacios, L., Las Universidades populares. Valencia, J. Sempere y Compañía, editores.
Pellisson, M., Les Oeuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France. París, 1903.
Oeuvres périscolaires, Les. Leçons professées a l'École des Hautes Études Sociales. París, Félix Alcan, 1913.

Entre las investigaciones del autor de esta obra merecen citarse:

Para el libro I

Quintilian als Didaktiker, 1896.

Para el Libro II

Geschichte des Giessener Gymnasiums, 1907.

Para el Libro III

Die Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz unter Emmerich Joseph, 1763-1774 (1896).
Fichte, 1920.
Kants Leben und Philosophie, 1924.
Kant als Erzieher, 1924.
Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung (mit historischen Partien), 1912.
Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preussischen Gymnasialwesens von 1882-1901. 1901.
Hermann Schiller als Pädagoge, 1901.
Die freideutsche Jugendbewegung von 1913-1923. 5.ª ed. 1924.
Die Pädagogik der Gegenwart, 1925.

Digitized by Google

ÍNDICE ALFABÉTICO

Abelardo, 108.
Academia, 26, 27, 199.
Academias caballerescas, 275.
Académicos, 46.
Adriano, 67.
Aegidius Romanus, 144.
África, 67.
Agrícola, Rodolfo, 205, 206, 232.
Agustino, 88.
Akademos, 26.
Alberto Magno, 103, 151.
Alcibíades, 40.
Alcuino, 89, 112, 116, 126, 127.
Alejandro III, 132.
— de Hales, 155.
— Magno, 40.
— de Villa Dei, 104.
Alemania, 150, 196, 271, 274, 295, 299, 326.
— nueva, 396.
d'Alembert, 294.
Alfonso IX de León, 150.
Alsted, Juan Enrique, 239.
Altar de Prometeo, 27.
Anacoretas, 85.
Anaxágoras de Clazomene, 36.
Anselmo de Canterbury, 103.
Antioquía, 41.
Aquaviva, 223.
Arcontes, 27.
Areópago, 27.
Arguere, 152.
Aristarco de Samotracia, 42, 43.
Aristocracia social, 39.
Aristóteles, 37, 42, 46, 56 y ss., 81, 97, 103, 116, 206, 215, 231 y ss.
Aritmética, 99, 118.
Armarius, 91.
Arquímedes de Siracusa, 42.
Ars, 72.
Artes caballerescas, 134.
— liberales, 44, 255.
Artesanos, 48.
Asia Menor, 41.
Aspasia, 28.
Astronomía, 36, 99, 123.
Atención, 379.
Ateneo de Roma, 67.
Ateniense, tipo, 13 y ss.
Ática, 19.
Attigny, dieta de, 90.
Aufklärung, 274, 322, 328, 335.
Aulos, 24.
Austria, 320.
Aviano, 94, 139.
Avicena, 154.

Baccalarius, 138.
Bacon de Verulam, 181, 229, 232, 235, 256.
Bachelier, 159.
Barbiriano, 206.
Barth, Ernesto, 388.
Bas chevalier, 159.
Basedow, Juan Bernardo, 295, 297, 309, 318.
Bateus, 241.
Baumgarten, Alejandro, 299.
Bayle, Pierre, 294, 323.

Digitized by Google

Bean, 162.
Beda, Cronicón de, 116.
Beda el Venerable, 89, 112, 119, 120, 124.
Becker, C. H., 407.
Benedictinos, 219.
Bernardo de Clairvaux, 212.
Bessarion, 191.
Beyer, Otto W., 388.
Biblia, 284.
Biblioteca Vaticana, 191.
Bibliotecas públicas, 66.
Bitschin, Conrado, 145.
Bizancio, 41.
Boccaccio, 187.
Boecio, 81, 97, 100, 116, 118, 119.
Bölitz, 407.
Bolonia, 146, 151.
Bonifacio, 125.
Botánica, 42.
Bracciolini, Poggio, 176.
Bruno, Giordano, 190.
Buffon, 300.

Calixto, 236.
Cambridge, 150.
Campe, Joaquín Enrique, 314.
Cánones, 155.
Cantor, 131.
Carlomagno, 89, 98, 121, 125 y ss.
— decretos de, 101.
Carlos V, 209, 220, 234.
Carlos Martel, 89.
Casiodoro, 81, 87, 97, 116.
Catecúmenos, 76.
Catedralicias, escuelas, 125 y ss.
Catequistas, 76.
Catón el Viejo, 62, 68, 94, 112, 139.
César, 226.
Cicerón, M. Tulio, 63, 71, 95, 115, 184, 192, 206, 226, 232, 307.
Ciencias jurídicas, 119.
— naturales, 42, 231 y ss., 298, 299.
— políticas, 276, 299.
Citarista, 24.
Citramontani, 147.
Clásica, cultura, 73 y ss.
Clasicismo francés, 270.
Clauson-Kaas, Adolfo, 388.
Clemente XIV, 321.
Clodoveo, 87.
Códigos de Teodosio, 116.
Coenobium, 85.
Colegios, régimen de vida de los, 162.
Colonia, Universidad de, 151, 407.
Columbano, 88.
Collegium philosophorum, 199.
— *Sorbonicum*, 160.
Comenio, Amós, 233, 239 y ss., 297, 357.
Comités generales de estudiantes, 407.
Compañía de Jesús, 216, 322.
Comunismo económico, 14.
Concilio de la Unión, 188.
Conduite, 272.
Conocimiento, 375.
Constanza, Concilio de, 176, 196.
Contra-reforma, 320.
Copérnico, Nicolás, 180, 234.
Cornelio Nepote, 65.
Corporativa, tendencia, 139.
Corpus juris, 154.
— — *canonici*, 155.
Corvey, monasterio de, 91.
Crates de Mallos, 42.
Creta, 18.
Cristianismo, 73 y ss.
— medieval, 179.
Cronología, 119.
Cruzadas, 136.
Cultura griega, 41.
— juvenil, 400.
Custodes, 91.
Cygnaus, Uno, 389.

Chrysoloras, Manuel, 187, 190.

Danza u orquéstica, 25.
Declamationes, 71.
Decretales, 155.
Defoe, Daniel, 306.
Deísmo, 302.
Democracia política, 39.
Demos, 26.

Digitized by Google

Demóstenes, 36, 38, 307.
Depositio, 163.
Derecho, 116, 154, 265, 275.
— canónico, 101.
Descartes, Renato, 181, 235, 328.
Dewey, John, 392.
Dialéctica, 37, 97, 116, 153, 255.
Diálogos, 37.
Diccionarios, 117.
Dictamen prosaicum, 153.
Dictamina, 95.
Dictata, 23.
Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, 297.
Didáctica, 245.
Diderot, 294.
Dionisio Thrax, 42.
Dioptra, 43.
Disciplina, 36, 92, 140, 315, 372.
Doctrinale, 202.
Donato, Aelio, 94, 110, 139.
Dones froebelianos, 361.
Dorios, 13.
Dörpfeld, Federico Guillermo, 394, 397.
Dunker, 32.
Duns Scoto, 107, 151, 157.

Edad Media, educación en la, 73 y ss.
Educación en Atenas, 19 y ss.
— caballeresca, 133.
— cívica, 387, 394.
— en Esparta, 13 y ss.
— física, 15.
— intelectual, 15.
— de las muchachas, 17, 21, 27, 78.
— de los muchachos, 15, 21.
— en Roma, 59 y ss.
Efebos, 26, 45.
Ejercicios gimnásticos, 15.
Ekehardo I de San Gall, 96.
Eleatas, 37.
Eloísa, 108.
Enkyklios paideía, 44.
Enigmas, 119.
Ennio, 64.
Enseñanza, 372.
— académica, 155.
Enseñanza en las escuelas catedralicias, 129.
— de la lengua, 355.
— de las muchachas, 108.
— de los niños, 49 y ss.
— numérica, 354.
— de la religión, 29.
Ephebia, 22.
Epicteto, 251.
Epicúreos, 46.
Epicuro, 46.
Época griega, 22 y ss.
— helenística, 40 y ss.
— imperial, 66 y ss.
— de las luces, 291 y ss.
— — influencia de la, 317 y ss.
Erasmo, Desiderio, 198, 209, 222, 256, 277.
Erasístrato, 42.
Erastes, 18.
Eratóstenes, 43.
Erfurt, 151.
Eruditio, 227.
Escolapios, 219.
Escolástica, 103.
Escolasticismo, 231, 296.
Escolasticus, 131.
Escoliasta, 131.
Escuela activa, 387.
— Catequística de Alejandría, 76.
— palatina, 126.
— unitaria, 14.
Escuelas monásticas, 105.
— municipales, 136 y ss.
— parroquiales, 125 y ss.
— particulares para muchachas, 142.
Escultura, 119.
Esopo, 23.
España, 67 y ss., 125, 320.
Espartano, tipo, 13 y ss.
Estacio, 114.
Estado, 13, 21, 32, 47.
Estoicos, 46.
Estrategas, 26.
Estrasburgo, Universidad de, 407.
Ética, 275, 368.
Ético, 119.
Etymologiae, 82.
Euclides, 43, 100.

Digitized by Google

Eudoxio, 36.
Euhemeros, 34.
Eusebio de Cesarea, 115.
Exercitatio, 72.
Exercitia spiritualia, 221.
Experiencia, 380.

« Falange sagrada », 18.
Farmacia, 119.
Federico Guillermo I, 283.
Federico II el Grande, 146, 317 y ss., 322, 323, 328.
Felipe de Palatinado, 205.
Fénélon, François, 325.
Ficino, Marsilio, 189.
Fichte, Juan Teófilo, 53, 339 y ss., 362, 366, 387.
Fidias, 39.
Fiestas « orgiásticas », 25.
Filantrópica de Dessau, 295, 336.
Filantropinismo, 309 y ss.
Filosofía, 36, 45, 63.
— escolástica, 153.
— moderna, 231 y ss.
Fleury, Claude, 326.
Florencia, 189.
Fontenelle, 127.
Formación artística, 355.
Francfort, Universidad de, 407.
Francia, 146, 270, 294, 320, 325.
Francke, August Hermann, 279 y ss., 357.
Freud, Sigmundo, 19, 401.
Frick, Otto, 385.
Fröbel, Federico, 254, 359, 393.
Fulda, 127.

Galant homme, 272, 361.
Galias, 67, 87.
Galilei, Galileo, 180, 235, 328.
Gallus, 88.
Gaza, Teodoro, 203.
Geografía, 43, 380.
Geometría, 42, 100, 119.
Georgens, Jan Daniel, 388.
Germanismo, 73 y ss.
— cristianizado, 84.
Gimnasio, 21, 199.
Gimnástica, 22.
Gineceo, 21.
Ginecocracia, 17.
Gobierno, 372.
Godofredo de Estrasburgo, 134.
Goethe, 199, 228, 328, 329, 333, 344.
Goliardos, 164.
Gorgias, 37.
Göttler, 69, 135.
Graciano, 147.
Gramática, 94, 104, 110 y ss., 152, 226, 251, 264.
— latina, 139.
Gramáticos, escuela de los, 42.
Grammaticus, escuela del, 64.
Grammatiké, 23.
Grammatistés, 23.
Grammatistiké, 23.
Gregorio el Grande, Papa, 88.
Gremios, 142, 398.
Griego, 226, 251.
Grocio, Hugo, 265.
Groote, Geert, 204.
Gruner, 359.
Guericke, Otto de, 234.
Guerra mundial, 401.
Guerras del Peloponeso, 16.
Guillermo II, 395.
Gurlitt, Luis, 392, 393.
Guts-Muths, 315.
Gymnasiarka, 27.

Haenisch, Conrado, 403.
Hähn, abad, 320.
Hamburgo, Universidad de, 407.
Hartmann de Aue, 134.
Harvey, 234.
Hegel, 367.
Hegio, Alejandro, 207.
Heidelberg, 150.
Herbart, Juan Federico, 366 y ss.
Herbert de Cherbury, 294.
Herder, 295. 329, 333.
Hermanos de la Doctrina Cristiana, 219.
Herodoto, 36.
Herófilos, 42.
Herón, 43.
Hesíodo, 23.
Hetairas, 28.
Hipócrates de Cos, 36, 154.

Digitized by Google

Hippias de Elida, 35, 38.
Hippodamas de Mileto, 38.
Historia, 36, 115 y ss.
Historiografía, 191.
Hobbes, 328.
Holanda, 320.
Hölderlin, 29.
Homero, 16, 23, 30, 42, 121.
Hoplomaquia, 26.
Horacio, 192.
Hraban Mauro, 124, 143.
Hrosvitha de Gandersheim, 108.
Humanismo, 175 y ss.
Humboltd, 362.
Hume, 235.

Iglesia, organización externa de la, 80.
Ilotas, 13.
Infancia, 22.
Inglaterra, 88, 125, 320.
Inocencio III, 132.
Irlanda, 88.
Italia, 67, 125, 146, 184.

Jahn, Federico Luis, 315.
James, William, 392.
Jardines de la infancia, 359 y ss., 388, 391.
Jenofonte, 38.
Jerónimos, monjes, 204.
Jesuítas, Orden de los, 220, 321.
José II, 328.
Juan de Dalberg, 205.
Juan Gerson, 144.
Justiniano, 77.
Juvenal, 261.
Juvenco, 113.
Juventud, tutela de la, 387, 397.

Kalokagathia, 60, 333.
Kant, Manuel, 295, 308, 318, 332 y ss., 363, 366, 378, 387.
Kempis, Tomás de, 205.
Keplero, Juan, 180, 231.
Kerschensteiner, 390, 393.
Key, Ellen, 391.
Kithara, 24.
Kulturkampf, 395.

Labeo, 98.
Lafontaine, 307.
La Mettrie, 328.
Lange, 31.
Langethal, Enrique, 359.
La Salle, Juan Bautista de, 220.
Latín, 226, 251, 263.
Lectio, 155.
Leibniz, 181, 235, 236, 274, 295, 327, 328.
León X, Papa, 191.
Leonardo de Vinci, 175 y ss.
Lessing, 295, 329.
Ley de las Doce Tablas, 61.
Libertas scholastica, 147.
Libros, 67.
Livio Andrónico, 61, 64.
Locati, 138.
Locke, John, 261 y ss., 294, 302, 328, 350.
Lógica, 153, 265.
Lucano, 114.
Ludi magister, 63, 138.
Luis XIII, 270.
Luis XIV, 266, 270, 325.
Lutero, 155, 213 y ss., 256, 277.
Lykeion, 26.
Lyra, 24.

Maestros cantores, 142.
Magister principalis, 91.
— *secundus*, 131, 156.
Maguncia, Concilio de, 128.
Mantuano, Baptista, 204.
Marciano Capella, 82, 97, 100.
Marenholtz-Bülow, Berta de, 389, 393.
Matemáticas, 123.
Matrimonio, 21.
Medicina, 36, 119, 154.
Mediterráneo, comercio del, 136.
Melanchton, 198, 236, 237.
Meton, 36.
Middendorf, Guillermo, 359.
Miguel Ángel, 175 y ss.
Mineralogía, 42.
Misterios, 34.
Modistas, 141.
Monasterios, 85 y ss.
Monásticas, escuelas, 85 y ss.
Montaigne, 258 y ss., 261.

Digitized by Google

Monte Cassino, 86.
Montesquieu, 299, 320.
Montessori, María, 389, 393.
Montpellier, 150.
Moro, Tomás, 216.
Movimiento novel, 387.
Mujer, condición social de la, 82.
Murmelio, Juan, 207, 241.
Museo, 41.
Música, 22, 24, 98, 120.

Natura, 72.
Neoescolasticismo, 236 y ss.
Neohumanismo, 324 y ss.
Newton, Isaac, 235.
Nicolás V de Lyra, Papa, 155, 191.
Niederer, 359.
Nietzsche, 28, 333.
Niños nobles, instrucción de los, 134.
Nodrizas, 21.
Notker, 98.

Operaciones aritméticas, 98.
— numéricas, 23.
Oponentes, 156.
Oración fúnebre de Pericles, 20.
Ordenes caballerescas, 106.
Ortodoxia, 236 y ss.
Ovidio, 95, 226.
Oxford, 150.

Pabst, 393.
Paedagogi, 162.
Paideia, 21.
Paidonomos, 15.
Paidotribas, 43.
Palencia, 150.
Palestras, 21.
Pankration, 26.
París, 148.
Partenón, 27.
Paulo Diácono, 125.
Paulsen, 84.
Pedagogium, 283 y ss.
Pedagogo, 69 y ss.
Pedagogós, 22.
Pederastia, 18.
Pedro Lombardo, 103.
Pedro de Pisa, 126.
Pentathlon, 25.
Tergamo, 41.
Pericles, 26, 28, 36, 39, 333.
Periecos, 13.
Peripatéticos, 46.
Pestalozzi, Juan Enrique, 254, 342, 344, y ss. 359, 367, 387, 393.
Petrarca, 184.
Petrus Hispanus, 153.
Peuple, 268.
Physici, 154.
Piccolomini, Eneas Silvio, 196.
Pierre de la Ramée, 232.
Pietismo, 278 y ss.
Píndaro, 16, 18.
Pintura, 119.
Pío II (véase E. S. Piccolomini), 196.
Pío VII, 322.
Pipino, 89.
Platón, 30, 33, 39, 46 y ss., 69, 189, 252, 333.
Platter, Tomás, 167.
Plebs, 268.
Plethon, Gemisthos, 188.
Plutarco, 17, 72, 260, 306.
Poética o *Humanistas*, 226.
Poggio, 194.
Polibio, 306.
Politeia, 47.
Polonia, 320.
Porfirio, 116.
Praecentor, 131.
Praga, 151.
Premonstratenses, orden de los, 106.
Próspero, 113, 115.
Protágoras, 35.
Prudencio, 95, 204.
Psicología, 368.
Ptolemaion, 45.
Ptolomeo, 234.
Ptolomeos, época de los, 41.
Pueri oblati, 90.
Pufendorf, 265.

Quadrivium, 44.
Queronea, 18.
Quintiliano, M. Fabio, 69, 78, 115, 143, 176, 194, 205, 232.

Digitized by Google

Radewinus, 204.
Rafael, 175 y ss.
Ratio atque institutio studiorum S. J., 223.
Ratper, 98.
Rector scholarum, 131, 138.
Reforma religiosa, 180, 214 y ss., 266, 288.
— universitaria, 407.
Reichenau, 127.
Rein, Guillermo, 377, 384.
Religión, 294, 316.
— griega, 30.
Religioso-moral, cultura, 356.
Renacimiento, 175 y ss.
Respondere, 156.
Retórica, 36, 37, 96, 116, 152, 255, 265, 276.
Reuchlin, 198.
Rhetorica, 226.
Rodas, 41.
Rodolfo de Ems, 137.
Rollin, Charles, 326.
Roma, 41, 150.
Roncaglia, dieta de, 147.
Rousseau, Juan Jacobo, 260, 294, 299 y ss., 321, 331, 332, 334, 336, 338, 344, 345, 350, 357.

Sagradas Escrituras, 114.
Salamanca, 150.
Salerno, 146.
Salterio, 112.
Salustio, 115, 306.
Salzmann, Cristian, 315.
San Agustín, 78, 86, 103, 143.
San Ambrosio, 77, 78, 86.
San Basilio el Grande, 75, 86.
San Benito de Nursia, 86, 89.
San Bernardo de Clairvaux, 106.
San Bonifacio, 89.
San Bruno, 106.
San Clemente de Alejandría, 74.
San Emmeran, 88.
San Gall, monasterio de, 127, 194.
San Gregorio Nacianceno, 75.
— — de Nyssa, 75, 86.
San Ignacio de Loyola, 220, 223.
San Isidoro de Sevilla, 82, 100, 119.
San Jerónimo, 77, 86, 115, 155.
San José de Calasanz, 209.
San Justino, 74.
San Martín de Tours, 127.
San Norberto, 106.
San Roberto, 106.
San Ruperto, 88.
Santo Tomás de Aquino, 103, 151, 155, 212, 236.
Santuario de Apolo Lykeios, 26.
Savonarola, 192.
Schiller, Hermann, 333.
Schleiermacher, Federico Daniel, 363 y ss.
Schmid, 359.
Schola exterior, 90.
— *interior*, 90 y ss.
— *materna*, 253.
— *palatina*, 87.
— *vernacula*, 253.
Scholae claecularin, 141.
Secundarii, 138.
Sedulio, 204.
Séneca, 206, 251, 296.
Servet, 234.
Shaftesbury, lord, 261.
Shakespeare, 329.
Silvestre II, Papa, 99.
Simpatía, 375.
Smith, Adam, 299.
Sócrates, 39, 296.
Sofistas, 34, 36.
Sófocles, 39, 333.
Solinus, Julio, 100.
Solón, 23.
Sophrosyne, 47.
Sorbon, Roberto de, 160.
Spener, Felipe Jacobo, 279, 281.
Spengler, 220.
Spiess, 356.
Spinoza, 181, 235, 328.
Stein, barón de, 363.
Stephani, 394.
Stoy, Carlos Volkmar, 382.
Studia inferiora, 226.
— *superiora*, 226.
Studium generale, 149, 150.
— *oratorium*, 276.

Digitized by Google

Sturm, 256.
Suárez, Francisco, 236.
Suetonio, 95.
Sulzer, 318.
Syssitia, 14.

Tabula, 139.
Tácito, 306.
Taquigrafía, 23.
Tarso, 41.
Tatiano, 74.
Tebas, 18.
Techné grammatiké, 42.
Templo de Atenea, 26.
Teodulfo, 126.
Teofrasto, 42.
Teología, 102 y ss., 151.
Teoría de la forma, 354.
Teóricos griegos en materia de educación, 47.
Terencio, 286.
Tertuliano, 74.
Tesis, 156.
Theognis, 18, 23.
Thomasius, 281, 282, 295.
Tilly, 320.
Tindal, 294.
Tirteo, 15.
Tito Livio, 115.
Toland, 294.
Tolosa de Francia, 147, 150.
Trapp, 319.
Trato social, 380.
Treinta Años, guerra de los, 238, 266, 320.
Trento, concilio de, 219, 221, 320.
Trivium, 44.
Trophé, 21.
Tucídides, 20, 36.

Ultramontani, 147.
Universidades, 107, 146 y ss.
— clases de, 149.
Universitas litterarum, 149.
Universitates, 147.

Vagabundos, 164.
Valla, Lorenzo, 191.
Varrón, Marco Terencio, 65, 68.
Vegio, Maffeo, 194.
Vergerio, Pier Paolo, 193 y ss.
Vergerius, 190.
Versalles, tratado de, 407.
Vicente de Beauvais, 143.
Victorino da Feltre, 192.
Vir bonus, 69.
Virgilio, 95, 113, 184, 192, 226.
Vives, Luis, 216 y ss., 232.
Voltaire, 294, 298, 320, 323.
Voss, 394.
« Vulgata », Biblia llamada, 77, 155.

Walafrido Strabo, diario de, 109.
Walter von der Vogelweide, 130, 134.
Walthari, canto de, 96.
Wandervogel, 400.
Weimar, Constitución de, 405.
Westfalia, Paz de, 267.
Wilamowitz, 53.
Wimpheling, Jacobo, 198, 203.
Winckelmann, 329.
Wittenberg, 151.
Wolff, Cristian, 236, 282, 295, 317, 319, 327, 328.
Wolfram de Eschenbach, 130, 134.
Wolgast, 393.
Wundt, 393.
Würzburg, 151.
Wyneken, Gustavo, 403.

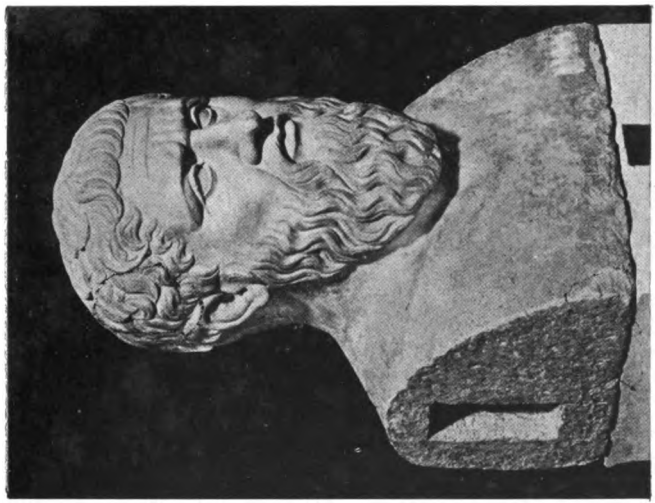
Zedlitz, barón de, 318, 319.
Zenodoto de Efeso, 42.
Zenón de Elea, 37, 46.
Ziller, Thuiskon, 382, 383.
Zoología, 42.

Digitized by Google

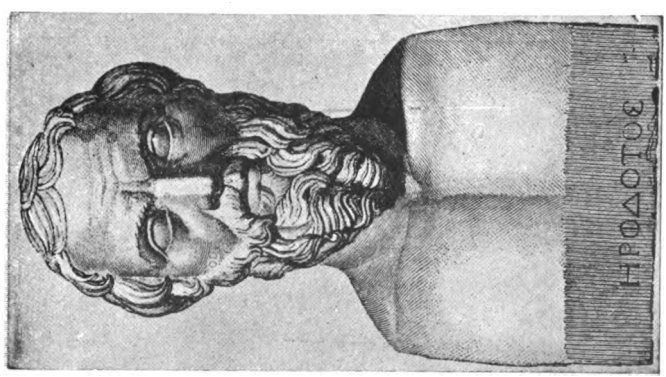
ILUSTRACIONES

Digitized by Google

Digitized by Google



Platón



Herodoto

Digitized by Google

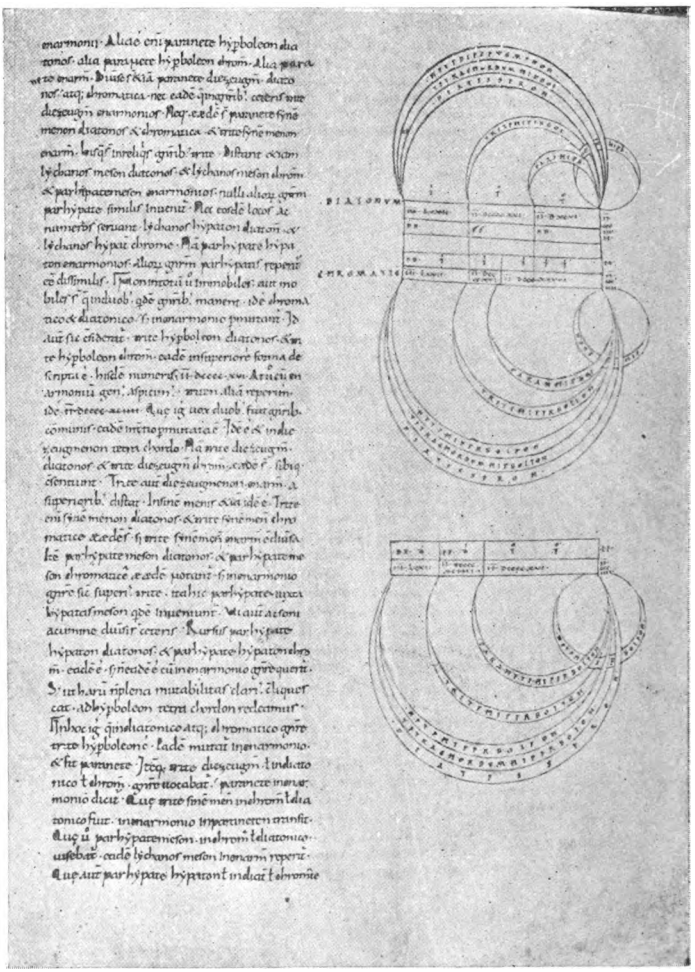
Aristóteles

Epicuro

Digitized by Google

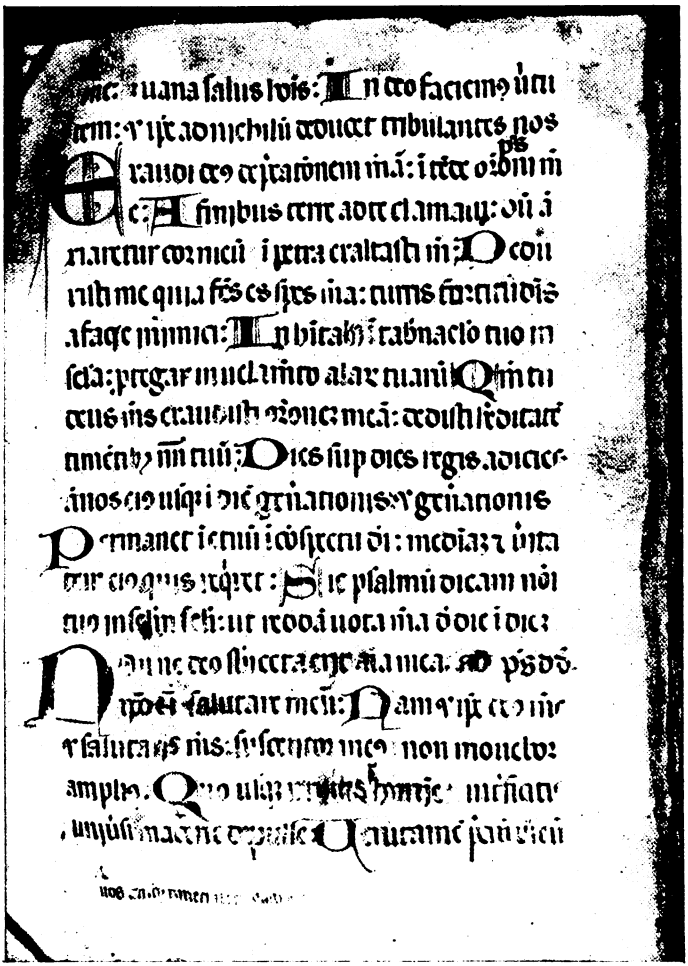
Scoto « In sententiarum ». Códice 48 de la colección procedente del Monasterio de Ripoll, que se conserva en el Archivo de la Corona de Aragón (Barcelona)

Digitized by Google



Boecto. Tratado de música. Códice 42 de la colección citada

Digitized by Google



Salterio. Códice 38 de la colección citada

Digitized by Google

Donato o la gramática. Relieve de Lucca della Robbia, en la Catedral de Florencia

Digitized by Google

San Benito y los monjes. (Cuadro de Sodoma)

Digitized by Google

Petrarca

Digitized by Google

Bolonia. La Universidad

Digitized by Google

París. La Sorbona

Digitized by Google

Erasmo de Rotterdam, por Holbein

Digitized by Google

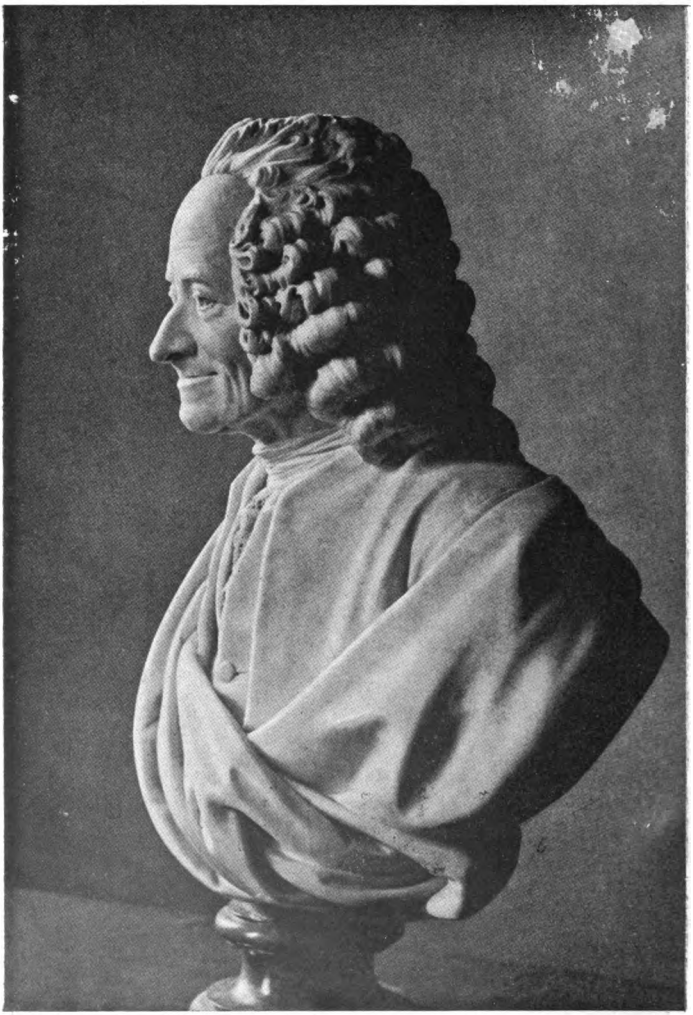
San Ignacio de Loyola

Digitized by Google

Comenio

XIII

Digitized by Google



Busto de Voltaire, por Houdon

Digitized by Google

Pestalozzi

Digitized by Google

Fröbel

Digitized by Google

EDITORIAL LABOR, S. A.
BARCELONA
MADRID - BUENOS AIRES

Digitized by Google

Digitized by Google

1.	**Introducción al estudio de la Química experimental** (2.ª edic.)	R. Blochmann
2.	**Introducción al estudio de la Botánica: La planta.**	A. Hansen
3.	**Teoría general del Estado** (2.ª edic.)	O. G. Fischbach
4.	**Mitología griega y romana** (3.ª edic.)	H. Steuding
5-6.	**Introducción al Derecho hispánico**	J. Moneva
7.	**Economía política** (2.ª edic.)	C. J. Fuchs
8.	**Tendencias políticas en Europa en el siglo XIX**	Heigel-Endress
9.	**Historia del Imperio bizantino** (2.ª edic.)	K. Roth
10.	**Astronomía** (2.ª edic.)	J. Comas Solá
11.	**Introducción a la Química inorgánica** (2.ª edic.)	B. Bavink
12.	**La escritura y el libro** (2.ª edic.)	O. Weise
13.	**Los grandes pensadores** (2.ª edic.)	O. Cohn
14.	**Los pintores impresionistas** (2.ª edic.)	Béla Lázár
15.	**Compendio de Armonía** (2.ª edic.)	H. Scholz
16-17.	**Gramática castellana** (2.ª edic.)	J. Moneva
18.	**Hacienda pública, I: Parte general** (2.ª edic.)	Van der Borght
19-20.	**Hacienda pública, II: Parte especial** (2.ª edic.)	Van der Borght
21.	**Cultura del Renacimiento** (2.ª edic.)	R. F. Arnold
22.	**Geografía física** (2.ª edic.)	S. Günther
23-24.	**Etnografía** (2.ª edic.)	M. Haberlandt
25-26.	**Historia de la Medicina, I**	P. Diepgen
27.	**Concepción del Universo, según los grandes filósofos modernos** (2.ª edic.)	L. Busse
28.	**La poesía homérica**	G. Finsler
29.	**Vida de los héroes: Ideales de la Edad Media, I.**	W. Vedel
30.	**Historia de la Literatura italiana**	K. Vossler
31.	**Antropología** (2.ª edic.)	L. Frizzi
32-33.	**Zoología: Invertebrados, I**	L. Böhmig
34.	**Meteorología** (2.ª edic.)	W. Trabert
35-36.	**Aritmética y Algebra** (2.ª edic.)	P. Cranz
37.	**La educación activa** (2.ª edic.)	J. Mallart Cutó
38.	**Islamismo** (2.ª edic.)	S. Margoliouth
39.	**Gramática latina** (2.ª edic.)	W. Votsch
40.	**Kant** (2.ª edic.)	O. Külpe
41.	**Prehistoria, I: Edad de la piedra** (2.ª edic.)	M. Hoernes
42-43.	**Historia de los Estilos artísticos** (2.ª edic.)	K. Hartmann
44.	**Introducción a la Química general** (2.ª edic.)	B. Bavink
45.	**Trigonometría plana y esférica** (2.ª edic.)	G. Essenberg
46-47.	**Física teórica, I: Mecánica. Acústica. Luz. Calor**	C. Jäger
48.	**Psicología aplicada** (2.ª edic.)	Th. Erismann
49-50.	**Historia de la Literatura inglesa**	A. M. Schröer
51-52.	**Historia de la Medicina, II**	P. Diepgen
53.	**Orientación profesional** (2.ª edic.)	J. Ruttmann
54-55.	**Geología, I: Volcanes. Estructura de las montañas. Temblores de tierra** (2.ª edic.)	F. Frech
56.	**Historia de la Geografía** (2.ª edic.)	C. Kretschmer
57-58.	**Historia del Derecho romano, I** (2.ª edic.)	R. von Mayr
59.	**Grafología**	Matilde Ras
60.	**Derecho internacional público** (2.ª edic.)	Th. Niemeyer
61-62.	**Historia de las Artes industriales, I: Antigüedad y Edad Media**	G. Lehnert
63.	**El teatro**	Chr. Gaehde
64-65.	**Historia de la Economía I: Antigüedad y Edad Media**	O. Neurath y H. Sieveking
66.	**Introducción a la Ciencia** (2.ª edic.)	J. A. Thomson
67.	**Socialismo** (2.ª edic.)	R. MacDonald
68.	**Compendio de instrumentación**	H. Riemann
69.	**Historia de la España musulmana** (2.ª edic.)	A. G. Palencia
70.	**Historia de Inglaterra** (2.ª edic.)	L. Gerber
71.	**El Parlamento**	Sir C. P. Ilbert
72.	**Orientación de la clase media**	L. Müffelmann
73-74.	**La pintura española** (2.ª edic.)	A. L. Mayer
75.	**La época de los descubrimientos**	S. Günther
76.	**Cooperativas de consumo**	F. Staudinger
77.	**India** (2.ª edic.)	S. Konow
78-79.	**La escultura de Occidente**	H. Stegmann
80.	**Prehistoria, II: Edad del bronce**	M. Hoernes

Digitized by Google

LA13
.M376
1930

720761

A000026118604

...DICE DE ... ADOS
...cción a ... E. von Aster
...a del Im... K. Roth
...a bajo lo... Zabala Lera
...cas escola... R. Seyffert
...tas y art... J. Ráfols
...gía, II: R... F. Frech
...ia de Francia ... ...rnfeld
...ho canónico ... ...ling
...afía económic... ...midt
...romano (2.ª ed... ...h
...ogía del trabaj... ...nn-Moers
...afía de Bélgica ... ...ald
...ria de la Liter... ...emann
...árabe ... ...iel-Engr...
101-10...
10...
10...
10...
106-10...
10...
10...
110-11...
11...
11...
11...
11...
11...
117-11...
119-12...
12...
12...
123-12...
12...
12...
127-12...
12...
13...
131-13...
13...
13...
13...
136-13...
138-13...
140-14...
14...
14...
144-14...
14...
14...
14...
15...
15...
152-15...
15...
155-15...
15...
15...
159-16...
16...
16...
16...
164-16...
16...
167-16...
16...
17...

Digitized by Google

171.	Geografía del Mediterráneo griego	O. Maull
172.	Teoría general de la Música	H. Riemann
173.	Dictado musical	H. Riemann
174.	Países polares	H. Rudolphi
175.	Lógica	J. Grau
176.	Los problemas de la Filosofía	B. Russell
177.	Filosofía medieval	M. Grabmann
178.	El alma del educador	Kerschensteiner
179.	El desenvolvimiento del niño	D. Barnés
180-181.	La escultura moderna y contemporánea	A. Heilmeyer
182.	Manual del pianista	H. Riemann
183.	Citología y anatomía de las plantas	H. Miehe
184.	Orígenes del régimen constitucional en España	M. F. Almagro
185.	El Crédito y la Banca	W. Lexis
186.	Estadística	S. Schott
187-188.	Psiquiatría forense	W. Weygandt
189-190.	Arqueología española	J. R. Mélida
191.	Los animales marinos	E. Rioja
192-193.	Paleografía española, I	A. M. Millares
194.	Paleografía española, II	A. M. Millares
195.	Geografía del Japón	F. W. Lehmann
196.	Geografía política	A. Dix
197.	La vida en las aguas dulces	C. Arévalo
198.	Direcciones contemporáneas del pensamiento jurídico	L. Recaséns
99-200.	Geobotánica	E. H. del Villar
201.	Comunismo	H. J. Laski
202.	El Comercio	W. Lexis
203.	Etica	J. B. Moore
204.	Higiene escolar	L. Burgerstein
205.	Manual del Organista	H. Riemann
206.	Historia de Portugal	A. Sergio
07-208.	Historia de la Literatura rusa	A. Bruckner
09-210.	La Arquitectura de Occidente	K. Schaefer
11-212.	Composición musical	H. Riemann
213.	Geografía de Suiza	H. Walser
214.	Geografía de las Islas Británicas	J. Moscheles
215.	Conservatismo	Lord Hugh Cecil
16-217.	Los fundamentos de la Biología	E. F. Galiano
218.	Introducción a la Bioquímica	W. Löb
19-220.	Teoría y práctica de la Contabilidad	F. H. del Valle
21-222.	Arte italiano	A. Venturi
23-224.	La Edad Media en la Corona de Aragón	A. Giménez Soler
225.	Introducción a la Psicología experimental	N. Braunshausen
26-227.	Introducción a la Ciencia del Derecho	Th. Sternberg
228.	Aristóteles	F. Brentano
229.	Fuga	S. Krehl
230.	Contrapunto	S. Krehl
231.	Federico Froebel	J. Prüfer
232.	Economía y Política agraria	W. Wygodzinski
233.	Países bálticos	M. Friedericksen
234.	Oceanografía física	G. Schott
5-236.	Historia de las ideas políticas, I	R. G. Gettell
7-238.	Historia de las ideas políticas, II	R. G. Gettell
239.	Los idearios políticos de la actualidad	H. Heller
240.	Santo Tomás de Aquino	M. Grabmann
241.	La Psicología contemporánea	J. V. Viqueira
242.	La Enseñanza científico-natural	Kerschensteiner
243.	La educación de la adolescencia	D. Barnés
4-245.	Historia de la Música	H. Riemann
246.	Historia de Rusia	A. Markoff
247.	Instituciones romanas	L. Bloch
248.	Organización del Comercio exterior	R. Michels
249.	Despoblación y colonización	S. Aznar
0-251.	Geografía de la Rusia soviética, I	E. F. Lesgaft
252.	Geografía de la Rusia soviética, II	E. F. Lesgaft
3-254.	Países escandinavos	H. Kerp
5-256.	Derecho mercantil comparado	A. Vicente y Gella

Digitized by Google

Digitized by Google